ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಪರಾಮರ್ಶೆ[1]

ಸಮಾನತೆಯ ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಅದು ಎತ್ತಿಹಿಡಿದಿದೆಯೇ?[2]

ಕಿರಣ್ ಭಟ್ಟಿ[3]

2009ರ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಕ್ಕು ಕಾಯ್ದೆಯು ಬಹುತೇಕವಾಗಿ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಪಡೆದಿದೆ. ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಹಿತಕ್ಕಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಮತ್ತು ಅದರಲ್ಲಿನ ಸರಕಾರದ ಪಾತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಈ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಿವೆ. " ಸಮಾನ ಅವಕಾಶ" ಎಂಬ ಸಂವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಉದ್ದೇಶ ಮತ್ತು ಅಧಿನಿಯಮದ ಮೂಲಕ ಚಾಲನೆಗೊಂಡು 86ನೇ ತಿದ್ದುಪಡಿಯ ಮೂಲಕ ಈಗ ಖಾತರಿಗೊಂಡಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕುಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಪರಾಮರ್ಶೆಗೆ ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದುವರೆಗೆ ಹಾಗೂ ಇನ್ನು ಮುಂದೆಯೂ ಶಿಕ್ಷಣ ರಂಗದಲ್ಲಿ ಬಹುಶಃ ಅತ್ಯಂತ ಸವಾಲಿನ ವಿಷಯವಾಗಿರುವ ನೀತಿಗಳನ್ನು 'ಸಮನ್ವಯ' ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಪರಾಮರ್ಶಿಸಲಾಗಿದೆ.. ಸಮಾನ ನಾಗರಿಕರಾಗಿ, ತಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕನ್ನು ಪಡೆಯುವಲ್ಲಿ ಅಂಚಿಗೆ ತಳ್ಳಲಾಗಿರುವ ಹಾಗೂ ಸಮಾಜದಿಂದ ಹೊರಗಿಡಲಾಗಿರುವ ಕುಟುಂಬಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ನಿರ್ಬಂಧಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಕಳವಳವನ್ನು ಸರ್ಕಾರದ ನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ಅದರ ಜಾರಿಯ ವಿಧಾನಗಳು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಬಗೆಹರಿಸಿವೆ? ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿ ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಸರಕಾರ ವಹಿಸುವ ಪಾತ್ರದ ಪರಿಣಾಮಗಳೇನು?

ಸಮಾನತೆ ಮತ್ತು ಸಮಾಜದ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ವರ್ಗಗಳ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಡೆ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತ, ಈ ಲೇಖನವು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಪರಾಮರ್ಶೆಗೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವವರ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಸಾರ್ವತ್ರೀಕರಣದ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗೆ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವಲ್ಲಿ ರಾಜ್ಯನೀತಿಯ ಪಾತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲುವುದು ಇದರ ಮುಖ್ಯ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿದೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಇದು; ಸಮಾಜದ ವಂಚಿತ ಮತ್ತು ಹೊರಗಿಡಲಾದ ವರ್ಗಗಳಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವಲ್ಲಿ; ಕಳಪೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸೌಲಭ್ಯಗಳ ಒದಗಣೆಗೆ ಕಾರಣವೆನಿಸಿದ ಸರಕಾರ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡ ದ್ವಿಮುಖ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಜೀವನದ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಗೆ ಸೇರಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ "ಅವಕಾಶದ ಸಮಾನತೆಯನ್ನು" ಎಲ್ಲ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒದಗಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವತ್ತ ಗಮನಹರಿಸುವುದರ ಬದಲು, ಸಮಾಜದ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿತವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದತ್ತ ಸೆಳೆಯಲು "ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಕಗಳ" ಮೇಲಿನ ಪ್ರಮಾಣಬದ್ಧವಲ್ಲದ ಅವಲಂಬನೆಯೊಂದಿಗೆ ಸುಸಂಬದ್ಧವಲ್ಲದ ಹಾಗೂ ಅವ್ಯವಸ್ಥಿತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಸರ್ಕಾರವು ಅನುಸರಿಸಿದೆ.

ಎಂದಿನ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಸರ್ವೋದಯ,, ನವೋದಯ ಮತ್ತು ಕೇಂದ್ರಿಯ ವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಂತಹ "ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಮಾದರಿ ಶಿಕ್ಷಣ" ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಒದಗಣೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಸರಕಾರಿ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗಿನ ಶ್ರೇಣಿಗಳ ರಚನೆ ಹಾಗೂ ಖಾಸಗೀಕರಣದತ್ತ ಪ್ರಚೋದನೆ ಇತ್ಯಾದಿಗಳು ಹೆಚ್ಚುಹೆಚ್ಚಿನ ಹಾಗೂ ವಿಭಿನ್ನ

---

[1] ಮೂಲ: Economic and Political Weekly , NOVEMBER 1, 2014, Vol. 49, No. 43/44 (NOVEMBER 1, 2014), pp. 100-107

[2] ಉಪಯುಕ್ತ ಸಲಹೆ ಮತ್ತು ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದ ಈ ಪತ್ರಿಕೆಯ ಪರಿಶೀಲಕರಿಗೆ ಧನ್ಯವಾದ ಹೇಳಬಯಸುತ್ತೇನೆ.

[3] ಕಿರಣ್ ಭಟ್ಟಿ (kiran.bhatty@gmail.com) ಇವರು ಸೆಂಟರ್ ಫಾರ್ ಪಾಲಿಸಿ ಸ್ಟಡೀಸ್ ನವದೆಹಲಿ ಇಲ್ಲಿ ಸಿನಿಯರ್ ಫೆಲೋ ಆಗಿದ್ದಾರೆ.

ರೀತಿಯ ಹೊರಗಿಡುವಿಕೆಗೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ವಿವಿಧ ಅಸಮಾನತೆಗಳ ನಿರಂತರತೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರ್ವತ್ರೀಕರಣವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಉದ್ದೇಶಿಸಿರುವ ಸರ್ಕಾರದ ಅತ್ಯಂತ ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷೆಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವಾದ ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಭಿಯಾನವು (ಎಸ್ಎಸ್ಎ) ವಿನ್ಯಾಸದ ನ್ಯೂನತೆಗಳು ಮತ್ತು ಜಾರಿಯಲ್ಲಿನ ಲೋಪದೋಷಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ "ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬ" ತನ್ನ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಈಡೇರಿಸುವಲ್ಲಿ ವಿಳಂಬಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ.. ಎಸ್.ಎಸ್.ಎ.ಯು ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ದುರ್ಬಲರಾಗಿರುವವರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವುದರಿಂದ ಅದು ಒದಗಿಸುವ ಕಳಪೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣವು, ಅವರ ಅಸಮಾನತೆಯ ಹೊರೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ,. ಸಾರ್ವತ್ರೀಕರಣವನ್ನೇ ಗುರಿಯಾಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಕ್ಕು ಕಾಯ್ದೆಯು (ಆರ್‌ಟಿಇ), ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್ ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಕೊರತೆಯಿಂದ ಬಳಲುತ್ತಿದೆ.

ಸಮಾನತೆ ಮತ್ತು ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಗಳ ಕುರಿತಾದ ಸರಕಾರದ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಅನುಸಂಧಾನ ಹಾಗೂ ನಿರೂಪಣೆಯಲ್ಲಿನ ಸ್ಪಷ್ಟತೆ ಮತ್ತು ಜಾರಿಯ ವಿಧಿವಿಧಾನಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ಈ ಲೇಖನವು ಪ್ರಮುಖ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿ ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪ್ರಮುಖ ನೀತಿಗಳ ಮೂಲಕ ನಿರೂಪಣೆಯಲ್ಲಿನ ದ್ವಿಮುಖತೆಯ ಜೊತೆಗೆ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ವಿಶಿಷ್ಟ ಲಕ್ಷಣವೆನಿಸಿದ ಮಾತು ಮತ್ತು ಕೃತಿಯ ನಡುವಿನ ಅಂತರದ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಇದು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಈ ಲೇಖನದ ಉದ್ದೇಶದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, "ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ" ಗುಂಪುಗಳು ಎಂದರೆ; ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಣ ಸೂಚ್ಯಂಕಗಳಲ್ಲಿನ ತಮ್ಮ ಸಾಧನೆಯಿಂದಾಗಿ, ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವವರು ಎಂಬುದಾಗಿ ವಿಶದೀಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟವರು ಎಂದರ್ಥ. ಈ ಪಟ್ಟಿಯು, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವವರೆಂದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುವ ವರ್ಗಗಳಾದ ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿಗಳಿಗೆ (ಎಸ್. ಸಿ); ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಪಂಗಡಗಳಿಗೆ (ಎಸ್‌ಟಿ); ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರಿಗೆ (ಅದರಲ್ಲೂ ಮುಸ್ಲಿಮರಿಗೆ); ಬಾಲಕಿಯರು ಮತ್ತು ಬಡವರಿಗೆ ನಿಕಟವಾಗಿ ಅನ್ವಯಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಆಶ್ಚರ್ಯವೇನಿಲ್ಲ. ಭಾರತದ ಮಾನವ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಮೀಕ್ಷಾ ವರದಿಯು (2010)1, ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸಿದೆ. ಇದು ದಾಖಲಾತಿ ಪ್ರಮಾಣಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸದಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸದವವರ (dropout) ಪ್ರಮಾಣಗಳು ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸದವರೆಗೂ ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತದೆ. ದಲಿತ, ಆದಿವಾಸಿ ಮತ್ತು ಮುಸ್ಲಿಂ ಮಕ್ಕಳು "ಶಾಲೆಗೆ ದಾಖಲಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ತೀರಾ ಕಡಿಮೆಯಿದ್ದು, ಅವರು ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ನಡುವೆಯೇ ಹೊರಬೀಳುವುದು ಇತರರಿಗಿಂತ ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ" ಎಂದು ಅದು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಮುಂದುವರಿದ ಜಾತಿಗಳ 94%ರಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು, ಇತರ ಧಾರ್ಮಿಕ ಗುಂಪುಗಳ 96% ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗೆ ದಾಖಲಾಗಿದ್ದರೆ; ದಲಿತ, ಆದಿವಾಸಿ ಮತ್ತು ಮುಸ್ಲಿಂ ಮಕ್ಕಳ ಅಂಕಿ ಅಂಶಗಳು ಅನುಕ್ರಮವಾಗಿ 83%, 77% ಮತ್ತು 76% ರಷ್ಟಿದೆ ಎಂಬುದಾಗಿ ತಿಳಿದುಬಂದಿದೆ.

ಮುಂದುವರಿದು, ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ನಡುವೆಯೇ ಹೊರಬೀಳುವವರ ಹಂತವಾರು ಪರಿಶೀಲನೆಯಲ್ಲಿ "(ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸದ) ದಲಿತರು, ಆದಿವಾಸಿಗಳು ಮತ್ತು ಮುಸ್ಲಿಂ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರಮಾಣವು (ಸಹ) ಮುಂದುವರಿದ ಜಾತಿಗಳಿಗಿಂತ ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆಯೆಂದು" ತಿಳಿದುಬಂದಿದೆ (ಪು79). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ದಲಿತ ಗಂಡುಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ

> 20%ರಷ್ಟು ಮಂದಿ ಸಹಾ ದಾಖಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ದಾಖಲಾಗುವವರಲ್ಲಿ 15% ಮಕ್ಕಳು 5ನೇ ತರಗತಿಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವ ಮೊದಲೇ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ತೊರೆಯುತ್ತಾರೆ; 5ನೇ ತರಗತಿಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿದವರಲ್ಲಿನ 50% ಮಕ್ಕಳು, 10ನೇ ತರಗತಿಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವ ಮೊದಲೇ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಹೊರಬೀಳುತ್ತಾರೆ; 10ನೇ ತರಗತಿಯನ್ನು

ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವವರಲ್ಲಿ, 43% ಮಕ್ಕಳು 12ನೇ ತರಗತಿಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವ ಮೊದಲು ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಹೊರಬೀಳುತ್ತಾರೆ. 12ನೇ ತರಗತಿಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವವರಲ್ಲಿ 44%ರಷ್ಟು ಜನರು, ಕಾಲೇಜು ಪದವಿ ಅಥವಾ ಡಿಪ್ಲೊಮಾ ಪಡೆಯುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳ ಸ್ಥಿತಿ, ಒಂದು ಅಪವಾದವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ, ಹಿಂದಿನ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನೇ ಹೋಲುತ್ತದೆ. ಅದೇನೆಂದರೆ, ಆರಂಭಿಕ ದಾಖಲಾತಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಡಚಣೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ– 40%ರಷ್ಟು ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು ಎಂದಿಗೂ ದಾಖಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ... (ಪು80).

ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಈ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯ ಮಟ್ಟಗಳು ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಪ್ಯಾಟರ್ನ್‌ಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತವೆ. ಉನ್ನತ ಜಾತಿಯ ಹಿಂದೂಗಳು ಮತ್ತು ಇತರ ಧಾರ್ಮಿಕ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ 70%ಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಮಕ್ಕಳು ಒಂದು ಚಿಕ್ಕ ವಾಕ್ಯ ವೃಂದವನ್ನು (para) ಓದಲು ಸಮರ್ಥರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಅಂಕಿ-ಅಂಶವು ದಲಿತರು, ಆದಿವಾಸಿಗಳು ಮತ್ತು ಮುಸ್ಲಿಂ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಕೇವಲ 44-46%ರಷ್ಟಿದೆ (ಪು80).

ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವವರೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾದ ಈ ಗುಂಪುಗಳ ಜೊತೆಗೆ, ಬೀದಿಯಲ್ಲಿನ ಮತ್ತು ಮನೆಯಿಲ್ಲದ ಮಕ್ಕಳು; ವಲಸೆ ಕುಟುಂಬಗಳ ಮಕ್ಕಳು; ಸಂಘರ್ಷ ವಲಯಗಳಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುವ ಮಕ್ಕಳು; ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳಿರುವ ಮಕ್ಕಳು (ಸಿಡಬ್ಲ್ಯೂಎಸ್‌ಎನ್) ಮತ್ತು ಹೆಚ್‌ಐವಿ-ಏಡ್ಸ್ ನಿಂದ ಬಳಲುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳಂತಹ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಇನ್ನೂ ಕೆಲವು "ಹೊಸ" ವರ್ಗಗಳನ್ನು ಸಹ ಲೇಖನವು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಗುಂಪುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳು, ಅಂಕಿ-ಅಂಶಗಳು ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲ. ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲಾಗಿರುವ ಅಂಶಗಳಲ್ಲಿ ಈ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯವನ್ನೂ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಈ ಲೇಖನವನ್ನು ಐದು ವಿಸ್ತೃತ ವಿಭಾಗಗಳಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸಲಾಗಿದೆ: 1ನೇ ವಿಭಾಗವು, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದೆಡೆಗೆ ಸಾಗುವ ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ, ಸಂವಿಧಾನದ ರಚನೆಯಾಗುವ ವರೆಗಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಅವಲೋಕಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಸಂವಿಧಾನದಲ್ಲಿನ ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕು ಎಂಬ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂದಿರುವ ಮನ್ನಣೆಯನ್ನು ಸಹ ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ. 2ನೇ ವಿಭಾಗವು, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳು (ಎನ್‌ಪಿಇ 1968 ಮತ್ತು ಎನ್‌ಪಿಇ 1986) ಮತ್ತು 1992ರ ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಯನ್ನು (ಪಿಓಎ) ಅವಲೋಕಿಸುತ್ತದೆ. 3ನೇ ವಿಭಾಗವು, ಸರ್ವಶಿಕ್ಷ ಅಭಿಯಾನ (ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ) ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದವುಗಳನ್ನು, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು (ಎನ್‌ಸಿಎಫ್ 2005) ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಜಿಲ್ಲಾ ಮಾಹಿತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು (ಡಿಐಎಸ್‌ಇ) ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ. 4ನೇ ವಿಭಾಗವು, 2009ರ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಕ್ಕು ಕಾಯ್ದೆಯನ್ನು (ಆರ್‌ಟಿಇ 2009) ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಅವಲೋಕಿಸುತ್ತದೆ. ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಹಿತದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿ, ಸರಕಾರದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವ ಅಗತ್ಯ; ಉತ್ತಮ ದತ್ತಾಂಶ ಸಂಗ್ರಹಣೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ, ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಗುಂಪಿನ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ತಿಳುವಳಿಕೆ; ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಸಮುದಾಯಗಳಿಗೆ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಚೌಕಟ್ಟಿಗೊಳಪಟ್ಟಂತೆ ವಿಶೇಷ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ನೀಡುವ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಮತ್ತು ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಅಗತ್ಯವಾದ ಆರ್ಥಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಈ ವಲಯಕ್ಕೆ ವಿನಿಯೋಗಿಸುವ ಅವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ಸಮಾಪನ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಪುನರುಚ್ಚರಿಸಲಾಗಿದೆ.

1. ಸಮಾನ ಅವಕಾಶಗಳು:

ಆರಂಭಿಕ ವರ್ಷಗಳು: ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆ ಏಳುಬೀಳಿನ ಇತಿಹಾಸವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ನ್ಯಾಯೋಚಿತವಾಗಿದೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣ ಕುರಿತಾದ ನೀತಿಯ ಮೊದಲ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಕರಣವು 1835ರಷ್ಟು ಹಿಂದೆಯೇ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮೆಕಾಲೆ ಮಿನಿಟ್ ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆಂಗ್ಲ ಶಿಕ್ಷಣವು

ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಂದು ಉನ್ನತ ಸ್ವರೂಪವಾಗಿದ್ದು, ಅದು ಆಂಗ್ಲರನ್ನು ಉನ್ನತ ಜನಾಂಗವನ್ನಾಗಿ ರೂಪಿಸಲು ಕಾರಣವಾಗಿರುವ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಎಣಿಕೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಕಾರಗಳನ್ನು ಆಂಗ್ಲ ಶಿಕ್ಷಣದೊಂದಿಗೆ ಸಮ್ಮಿಲಿತಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಲಾಯಿತು.[2] ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, "ರಕ್ತ ಮತ್ತು ಬಣ್ಣದಲ್ಲಿ ಭಾರತೀಯರು ಆದರೆ ಅಭಿರುಚಿ, ಅಭಿಪ್ರಾಯ, ನೈತಿಕತೆ ಮತ್ತು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯಲ್ಲಿ ಆಂಗ್ಲರಾಗಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಒಂದು ವರ್ಗವನ್ನು" ನಿರ್ಮಿಸಲು ಇದು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾದ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಎದುರು ದೇಶೀಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಂರಕ್ಷಿಸುವ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಶಃ ಇದು ಆರಂಭಿಕ ವಾದವನ್ನು ಒದಗಿಸಿತ್ತು. ಇದು ಹಲವು ವರ್ಷಗಳವರೆಗೂ ಮುಂದುವರಿದಿದ್ದು, ಈಗಲೂ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಸಮುದಾಯಗಳ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿನ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಈ ಚರ್ಚೆಗಳು ಮುಖ್ಯಭೂಮಿಕೆಗೆ ಬರುವ ಮುಂಚೆಯೇ 19ನೇ ಶತಮಾನದ ಮಧ್ಯಭಾಗದಿಂದ 1950ರ ದಶಕದ ಆರಂಭದ ವರೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿವಿಧ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವನ್ನು ನೀಡಲು ಸುಮಾರು ಎಂಟು "ಆಯೋಗಗಳನ್ನು" ರಚಿಸಲಾಗಿತ್ತು.[3]

ಈ ಆಯೋಗಗಳ ವರದಿಗಳು, ಅವುಗಳನ್ನು ಬರೆದ ಕಾಲಘಟ್ಟಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮನಸ್ಥಿತಿಗಳ ಒಳನೋಟವನ್ನು ನೀಡುವ ಹಲವು ಕುತೂಹಲಕಾರಿ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ತೆರೆದಿಡುತ್ತವೆ. ಈ ಎಲ್ಲ ವರದಿಗಳಲ್ಲಿ ಎದ್ದುಕಾಣುವ ಅಂಶವೇನೆಂದರೆ, ಈ ಯಾವುವೂ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿಲ್ಲ. ಅದರಲ್ಲೂ, ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಸಮುದಾಯಗಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ನೀತಿ ನಡಾವಳಿಗಳನ್ನು ಚರ್ಚೆಗೆ ಯೋಗ್ಯವಾದ ವಿಷಯವೆಂದೇ ಪರಿಗಣಿಸಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ಹೊರತಾದ ಏಕೈಕ ಉಲ್ಲೇಖವೆಂದರೆ, (ಅದನ್ನು ಹಾಗೆ ಕರೆಯಬಹುದಾದಲ್ಲಿ) 1952ರ ಮೊದಲಿಯಾರ್ ಸಮಿತಿಯ ವರದಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಉಲ್ಲೇಖ. ಇಲ್ಲಿಯೂ ಸರಿಸಮಾನವಾದ,ರೂ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲಾಯಿತು. ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕನ್ನು ಮತ್ತು ಅದರ ಮೂಲಕ ರಾಷ್ಟ್ರ ನಿರ್ಮಾಣಕ್ಕೆ ಅವರ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಲೇ, ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಗೃಹವಿಜ್ಞಾನದ ಬಗ್ಗೆ ವಿಶೇಷ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಬೋಧಿಸಬೇಕೆಂದು ಸ್ಪಷ್ಟೀಕರಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ವರದಿಯಲ್ಲಿ, ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಸರಿಸಮಾನ ಎನಿಸಿದರೂ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲಾಯಿತು.[4] "ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ವಿಶ್ರಾಂತಿ ಕೊಠಡಿಗಳು... ಇತ್ಯಾದಿ ಸೌಲಭ್ಯಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು" ಎನ್ನುವ ಶಿಫಾರಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಅಬಲೆಯರನ್ನು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಜನಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿದ್ದು, ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ದುರ್ಬಲರಾಗಿರುವ ಸಮುದಾಯಗಳಿಗೆ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ವಿಶೇಷ ಪರಿಗಣನೆ ಅಥವಾ ಹಕ್ಕಿನ ಮನ್ನಣೆ ಇಲ್ಲವಾಗಿದ್ದು, ಅವರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವುದಾದರೂ ನೀತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಬೇಕಿತ್ತು. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯವು; ಆ ಕಾಲದ ಕಾರ್ಯನೀತಿಯ ಆಲೋಚನಾ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿನ ಇವರ ಹೊರತುಪಡಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ ಪೂರಕವಾಗುವಂತೆ ತಾಂತ್ರಿಕ ಮತ್ತು ಇತರೇ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕೇಂದ್ರಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿಂದಾಗಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಒತ್ತುಕೊಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಈ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲಾಗದವರ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲಾಯಿತು. ಈಗಾಗಲೇ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಜಾಲದಲ್ಲಿದ್ದು, ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ನಿಟ್ಟಿನ ಅಂದಿನ ಆರ್ಥಿಕ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದವರನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಅದು ತನ್ನ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿತು. 1950ರಲ್ಲಿ ಜಾರಿಗೆ ಬಂದ ಸಂವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಲಾಗಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯ ಮತ್ತು ಜನಕಲ್ಯಾಣದ ಪ್ರಬಲ ತತ್ತ್ವಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ ಅಥವಾ ಭೌಗೋಳಿಕ ಹೊರಗಿಡುವಿಕೆಯಿಂದಾಗಿ ತಲೆಮಾರುಗಳಿಂದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಪ್ರವೇಶ ಸಿಗದಿರುವವರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಹೇಗೆ ಒದಗಿಸುವುದೆಂಬುದು 1947ರ ನಂತರದಲ್ಲಿ ದಶಕಗಳವರೆಗೂ ನೀತಿ

ನಿರೂಪಣೆಯ ಮುಂಚೂಣಿಯಲ್ಲಿ ಇರಲಿಲ್ಲವೆಂದು ತೋರುತ್ತದೆ. ಸಾರ್ವಲೌಕಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಅದರಲ್ಲೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ವರ್ಗಗಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸುದೀರ್ಘ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯವು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರ್ವತ್ರೀಕರಣದಲ್ಲಿ ಅಪಾರ ಹಿಂದುಳಿಕೆಯನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಿತು. ಈ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯವು ಇಂದಿಗೂ ಮುಂದುವರಿದಿರುವುದು ಅಷ್ಟೇ ಸತ್ಯವೂ ಆಗಿದೆ.

ಸಂವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಅಗತ್ಯ: ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಾ ನಾಗರಿಕರ ಸಮಾನತೆಯ ವಿಚಾರದ ಬಗ್ಗೆ ಹಾಗೂ ಅಪ್ರಧಾನ ವರ್ಗಗಳು ಮತ್ತು ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ಸಂರಕ್ಷಿಸುವ, ಮತ್ತು ಭರವಸೆ ನೀಡುವ ಸರಕಾರದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಸಂವಿಧಾನದ ಬದ್ಧತೆಯು ಸುಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಈ ಬಗ್ಗೆ ಸಂವಿಧಾನವು ತನ್ನ ಪ್ರಸ್ತಾವನೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ಥೂಲ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನೀಡಿದೆ. ಸದರಿ ಪ್ರಸ್ತಾವನೆಯು, ಭಾರತದ ಎಲ್ಲ ನಾಗರಿಕರ ಘನತೆ, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಮತ್ತು ಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ಸ್ಥಾನಮಾನದ ಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಸುರಕ್ಷಿತಗೊಳಿಸುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ದೃಢಪಡಿಸುವ ಸಂವಿಧಾನದ ಮೂಲತತ್ತ್ವವನ್ನೂ ಅಚಲ ಸ್ವರೂಪವನ್ನೂ ತಿಳಿಯಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಅವಕಾಶದ ಸಮಾನತೆಯು ಚರ್ಚೆಗೆ ಮುಕ್ತವಾಗಿದೆ. ಸ್ಥಾನಮಾನದ ಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಸಂರಕ್ಷಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವೂ ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿದೆ.. ಹೀಗಿರುವಾಗ ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ಸ್ಥಾನಮಾನ ಎರಡರ ಸಮಾನತೆಯನ್ನೂ ಒದಗಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಣದ ಲಭ್ಯತೆಯನ್ನು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸರಕಾರದ ಕರ್ತವ್ಯವೆಂದೇ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯದ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಸಂವಿಧಾನದ ಇತರೆ ಹಲವು ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ. 39ನೇ ವಿಧಿಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯ ಮತ್ತು ಕಲ್ಯಾಣಕ್ಕಾಗಿ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿ ರಾಜ್ಯನೀತಿಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ; 45ನೇ ವಿಧಿಯು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಒದಗಣೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ; 19ನೇ ವಿಧಿಯು, ತಿಳಿಯುವ ಹಕ್ಕೆಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗುವ ವಾಕ್ ಮತ್ತು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಹಕ್ಕನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ; 29ನೇ ವಿಧಿಯು ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಕ್ಕುಗಳ ರಕ್ಷಣೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು 30ನೇ ವಿಧಿಯು ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲು ಮತ್ತು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರಿಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಬಹುಶಃ ಸಂವಿಧಾನದ ತತ್ತ್ವವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ಬೆಂಬಲವು; ನ್ಯಾಯಮೂರ್ತಿ ಪಿ.ಎನ್. ಭಗವತಿ ಅವರು ಜೀವನದ ಹಕ್ಕಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ 21ನೇ ವಿಧಿಯನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಕೆಳಗಿನ ಹೇಳಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದಿಂದ ದೊರೆತಿದೆ.

> ಬದುಕುವ ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕು ಎಲ್ಲ ಮಾನವ ಹಕ್ಕುಗಳಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಅಮೂಲ್ಯವಾದದ್ದು. ಹಾಗಾಗಿ, ಅದನ್ನು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿಯೂ ಚೈತನ್ಯಶೀಲವಾಗಿಯೂ ತೊಡಗಿಸಿ, ಬಹುಕಾಲ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲುಳಿಯಬಹುದಾದ ಮತ್ತು ಮನುಷ್ಯನ ಘನತೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ವರ್ಧಿಸಬಲ್ಲ ವಿಸ್ತೃತ ಹಾಗೂ ವ್ಯಾಪಕ ಅರ್ಥದೊಂದಿಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸತಕ್ಕದ್ದು. ಜೀವನದ ಹಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಮಾನವನ ಘನತೆ ಮತ್ತು ಅದರೊಂದಿಗೆ ಸಾಗುವ ಎಲ್ಲವೂ ಸೇರಿವೆ ಎಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ. ಅವುಗಳೆಂದರೆ; ಜೀವನದ ಕನಿಷ್ಟ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳಾದ ಸಮರ್ಪಕ ಪೋಷಣೆ, ಅರಿವೆ ಮತ್ತು ವಸತಿ ಹಾಗೂ ಓದುವ, ಬರೆಯುವ ಮತ್ತು ವಿಭಿನ್ನ ಸ್ವರೂಪದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸೌಲಭ್ಯಗಳು, ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಚಲಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಬೆರೆಯುವುದು [(ದೆಹಲಿಯ ಕೇಂದ್ರಾಡಳಿತ ಪ್ರದೇಶದ ಆಡಳಿತಾಧಿಕಾರಿಯ ವಿರುದ್ಧ ಫ್ರಾನ್ಸಿಸ್ ಕೊರಾಲಿ ಮಲಿನ್ ಪ್ರಕರಣ (1981)) In Francis Coralie Mulin vs Administrator, Union Territory of Delhi (1981)].

ಇದು ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕುಗಳ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸೇರಿಸಲು ಆಧಾರವನ್ನು ಒದಗಿಸಿತ್ತಲ್ಲದೆ, ಆಮೇಲೆ ಬಂದ ಐತಿಹಾಸಿಕ 'ಉಣ್ಣಿಕೃಷ್ಣನ್ ಪ್ರಕರಣ'ದ ತೀರ್ಪು ಹೆಚ್ಚಿನ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಮೂಡಿಸಿತು. ಈ ತೀರ್ಪಿನಲ್ಲಿ ಸಂವಿಧಾನದ ನ್ಯಾಯಪೀಠವು ಈ ಕೆಳಕಂಡಂತೆ ತಿಳಿಸಿದೆ:

> 14ನೇ ವಯಸ್ಸಿನ ವರೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಣವು ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕಾಗಿರಬೇಕು... ಆದ್ದರಿಂದ ಸಂವಿಧಾನದ 39(ಇ) ಮತ್ತು (ಎಫ್) ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಆದೇಶಿಸಿರುವ ಸೌಲಭ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು

ಒದಗಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಬಡತನ ಹಾಗೂ ಅಸ್ಥಿರತೆಯ ಕಾರಣದಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಅವರ ಬಾಲ್ಯಾವಸ್ಥೆಯ ಶೋಷಣೆಯನ್ನು ತಡೆಯುವುದು ಸರಕಾರದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಾಗಿದೆ *[(ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶ ಜೆಟಿ 1993 (1) ಎಸ್‌ಸಿ 474 ಎದುರು ಜೆ.ಪಿ. ಉಣ್ಣಿಕೃಷ್ಣನ್ ಪ್ರಕರಣ*) J P Unnikrishnan vs State of Andhra Pradesh JT 1993 (1) SC 474)].

ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ವಿಕಾಸದಲ್ಲಿನ ಸಂವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಂಬಲಗಳು ಅದನ್ನು ತಲುಪಿಸುವ ವಿಧಾನದ ಸಂಕಲ್ಪನೆಯ (conceptualisation) ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ. ಅದರ ಒದಗಣೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಅನುಕೂಲಿಯಾದ ಬಾಹ್ಯ ಪರಿಸರದಿಂದಾಗಿ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಕನಿಷ್ಠ ವೆಚ್ಚವು ಕಡಿಮೆಯಿರುವ ಕಾರಣ (ಪ್ರತಿಸ್ಪರ್ಧಿ ರಹಿತ ಸಂಪನ್ಮೂಲ), ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಚಾರವನ್ನು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಹಿತದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿ ಅಂಗೀಕರಿಸಲಾಗಿದೆ.. ಬಡತನ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೊರಗಿಡುವಿಕೆಯು ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ಈ ವರ್ಗಗಳಿಗೆ ಖಾಸಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಪ್ರವೇಶವನ್ನು ಕಠಿಣಗೊಳಿಸುವುದರಿಂದ ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಸರಕಾರದ ಪಾತ್ರವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಗುರುತರವಾಗಿದೆ.

2. ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೊದಲ ಎರಡು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಗಳು:

(ಎ) ಎನ್‌ಪಿಇ 1968 ಮತ್ತು ಎನ್‌ಪಿಇ 1986: ಸಂವಿಧಾನವು ರಚನೆಯಾದ ಬಹುತೇಕ ಎರಡು ದಶಕಗಳ ನಂತರ, ತಡವಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೊದಲನೇ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಯನ್ನು 1968ರಲ್ಲಿ ರೂಪಿಸಲಾಯ್ತು. 1966ರಲ್ಲಿ ಸಲ್ಲಿಸಲಾದ ಕೊಠಾರಿ ನೇತೃತ್ವದ ಶಿಕ್ಷಣ ಆಯೋಗದ ಶಿಫಾರಸ್ಸುಗಳನ್ನು ಇದು ಅನುಸರಿಸಿತು. ಈ ವರದಿಯು "ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಗ್ಗಟ್ಟು ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಭಾವೈಕ್ಯವನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಲು "ಒಂದು ಸಾರ್ವಲೌಕಿಕ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ್ದರೂ, "ತೀರಾ ಬಡ ಕುಟುಂಬಗಳ" ಮಕ್ಕಳಿಗೆ "ಉಚಿತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿವೇತನಗಳನ್ನು" ಒದಗಿಸುವುದರ ಹೊರತಾಗಿ ತನ್ನ ಶಿಫಾರಸನ್ನು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ನೀಡಲಿಲ್ಲ. ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ವಿಶೇಷ ಒತ್ತುಕೊಡುವುದು ಮತ್ತು ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳಿರುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು (ಸಿಡಬ್ಲ್ಯುಎಸ್‌ಎನ್) ಎಂದಿನ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಗೆ ತರುವುದನ್ನು ಸಹ ಒಂದು ಉದ್ದೇಶವೆಂಬುದಾಗಿ ತಿಳಿಯಪಡಿಸಿದ್ದರೂ, ಅದಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾದ ಯಾವುದೇ ನೀತಿ ಅಥವಾ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಿಲ್ಲ. ಹೀಗೆ, ಎನ್‌ಪಿಇ (1968), ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಸಮಾನಗೊಳಿಸುವ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿದ್ದರೂ, ಹಣಕಾಸಿನ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ರಚನೆಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ವಿನ್ಯಾಸದ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಇದಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾದ ಬೆಂಬಲವಿಲ್ಲದೆ, ಅದು ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರಲು ವಿಫಲವಾಯಿತು.[5] ತದನಂತರದ 1986ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ತನ್ನ ವರದಿಯಲ್ಲಿಯೂ ಹಣಕಾಸಿನ ವೆಚ್ಚದ ಕೊರತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತ, ಈ ವೈಫಲ್ಯದಿಂದಾಗಿ, "ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶ, ಗುಣಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಉಪಯುಕ್ತತೆಯ" ಸಮಸ್ಯೆಗಳು "ಬೃಹತ್ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ" ಉಲ್ಬಣವಾಯಿತೆಂದು ತಿಳಿಸಿದೆ (ಎನ್‌ಪಿಇ 1986 ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಚಿವಾಲಯ–ಎಂಹೆಚ್‌ಆರ್‌ಡಿ). ಹೀಗೆ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಮೊದಲ ಪ್ರಯತ್ನವು ಕೆಲವು ವಿಸ್ತೃತ ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರವೇ ಸೀಮಿತವಾಯಿತು.

ಮುಂದಿನ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಯನ್ನು 1986ರಲ್ಲಿ ರೂಪಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲು ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಯೊಂದಿಗೆ 1992ರಲ್ಲಿ ಪರಿಷ್ಕರಿಸಲಾಯಿತು. ಇದು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದತ್ತ ಗಮನಹರಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಉತ್ತೇಜನ ನೀಡಿತಾದರೂ, ಬಡವರು ಮತ್ತು ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವವರಿಂದ ಬೇಡಿಕೆ ಇರಲಾರದೆಂಬ ಪೂರ್ವಾಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿತ್ತು. ಹಾಗಾಗಿ, ನಿರ್ಲಕ್ಷಿತರಾದ ಜನವರ್ಗದ ಕೆಲವು ಭಾಗಗಳನ್ನು ತಲಪುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ಭೌತಿಕ ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲಾಯಿತು. ಆದರೆ ಬೇಡಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರತಿಕೂಲ ಪರಿಣಾಮವನ್ನುಂಟು ಮಾಡಿದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಸ್ವಲ್ಪ ಮಾತ್ರದ

ಚಿಂತನೆಯನ್ನೂ ಕೈಗೊಳ್ಳಲಿಲ್ಲ. ಭೌತಿಕ ಭರತಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಳವಾದರೂ, ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಅಪಾರ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಕಡೆಗಣಿಸಲಾಯಿತು. ಇದು ನೀತಿಯ ಚಿಂತನೆಯಲ್ಲಿ ನಗಣ್ಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆಯಲ್ಲದೆ; ಇದರಿಂದಾಗಿ ಬಡವರಿಗೆ ಮತ್ತು ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವವರಿಗೆ ಕಳಪೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸೌಲಭ್ಯಗಳು ಮಂಜೂರಾದವು.

ಅದೇನೆ ಇದ್ದರೂ, "ಸಮಾನತೆಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ" ಎಂದು ಈಗ ಕರೆಯಲಾಗುವ ಆಶಯವನ್ನು ಈಡೇರಿಸಲು ಕೆಲವು ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು (1986/1992) ತನ್ನ ಹಿಂದಿನವರಿಗಿಂತ ಹಲವಾರು ಹೆಜ್ಜೆ ಮುಂದಿಟ್ಟಿತು. ಇದು ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿ ಮತ್ತು ಪರಿಶಿಷ್ಟ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳು, ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರು, ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಹಿಂದುಳಿದ ಇತರ ವರ್ಗಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶೇಷ ಅವಶ್ಯಕತೆಯುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ("ಅಂಗವಿಕಲರು" ಎಂದು ನಮೂದಿಸಲಾಗಿದ್ದರೂ) ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಪ್ರಸ್ತಾಪವನ್ನು ಮಾಡಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿ ಜನರ, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಮಹಿಳೆಯರ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಬಗ್ಗೆ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ತಿಳಿಯಪಡಿಸಿದೆ. "ಉದ್ದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಮಾನದಂಡಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯ ತತ್ತ್ವವನ್ನು ನೆಲೆಗೊಳಿಸುವ" ಬಗ್ಗೆಯೂ ಇದು ತಿಳಿಯಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಹೊರಗಿಡಲಾದ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಗುಂಪಿನ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿರುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಲಹೆಗಳು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಮೂಲಭೂತ ಕ್ರಮಗಳತ್ತ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತವೆ:

(1) ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿ/ಪರಿಶಿಷ್ಟ ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಇತರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಹಿಂದುಳಿದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ.

(2) ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವಸತಿ ನಿಲಯಗಳು ಮತ್ತು ಬುಡಕಟ್ಟು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಆಶ್ರಮ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು.

(3) ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿಯವರ ನೆರೆಹೊರೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಬುಡಕಟ್ಟುಗಳಿರುವ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ತೆರೆಯುವುದು.

(4) ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸುಧಾರಣೆಗಳು; ಬುಡಕಟ್ಟು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಅಡಕಗೊಳಿಸಿ, "ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರನ್ನು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠವಾಗಿ ಬಿಂಬಿಸುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ," ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮರು ವಿನ್ಯಾಸ ಮಾಡುವುದು.

(5) ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿಯ ಮಕ್ಕಳ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಗೆ ವಿನೂತನ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರ ಮಕ್ಕಳ ಏಕೀಕರಣದಿಂದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಏಕತೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದು.

(6) ಶೇಕಡಾ 50ರಷ್ಟು ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರು ಮತ್ತು ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರ ನೇಮಕಕ್ಕೆ ಒತ್ತುಕೊಡುವುದು.

(7) ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿ ಮತ್ತು ಪರಿಶಿಷ್ಟ ವರ್ಗಗಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮೀಸಲಾತಿಯೊಂದಿಗೆ, ನವೋದಯ ವಿದ್ಯಾಲಯಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವುದು.

ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್ ಈ ಮೇಲ್ಕಂಡ ಕ್ರಮಗಳು ತಮ್ಮ ಉದ್ದೇಶಿತ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುವಲ್ಲಿ ಕೆಳಕಂಡ ಕಾರಣಗಳಿಂದಾಗಿ ವಿಫಲವಾದವು: (ಎ) ಅವುಗಳ ಹಣಕಾಸು ಹಾಗೂ ಆಡಳಿತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಕಳಪೆಯಾಗಿತ್ತು; (ಬಿ) ಆದಿವಾಸಿ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ವಸತಿ ನಿಲಯಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟ ನಿಕೃಷ್ಟವಾಗಿತ್ತು; (ಸಿ) ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಪರಿಷ್ಕರಣ ಕಾರ್ಯವು ಹಳೆಯ ಸುಧಾರಣಾವಾದಿ ಚಿಂತನೆಗಳಲ್ಲೇ ಸಿಲುಕಿ, "ಆದಿವಾಸಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಹಾಗೂ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರನ್ನು" ರಚನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಬಿಂಬಿಸುವಲ್ಲಿ ವಿಫಲಗೊಂಡಿತು; (ಡಿ) ಹೊಸದಾಗಿ ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾದ ಜಿಲ್ಲಾ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿನ (ಡಿಐಇಟಿ) ಶಿಕ್ಷಕರ

ತರಬೇತಿಯು ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮದ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿಯೇ ನಿರ್ಬಂಧಿತವಾಗಿ; ಹೊರಪಡಿಸುವಿಕೆ, ಲಿಂಗ ತಾರತಮ್ಯ ಅಥವಾ ಮತೀಯ ಭಾವನೆಯ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲ. ವಿವಿಧತೆಯ ಸಂಕೀರ್ಣ ಸ್ವರೂಪಗಳನ್ನು, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಏಕೀಕರಣದ ಕಲ್ಪನೆಯೊಳಗೆ ನಿರ್ಬಂಧಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಲಾಯ್ತು. ಇದು ಸಮನ್ವಯಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ, ಮತ್ತಷ್ಟು ಬೇರ್ಪಡುವಿಕೆಗೆ ಕಾರಣವಾಯಿತು. ಕಾರ್ಯವಿಧಾನವನ್ನೂ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸಮಗ್ರ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನೂ ಬದಲಿಸುವುದರ ಬದಲು; ಬಹುತೇಕ ಲಕ್ಷ್ಯವು, ವಿವಿಧತೆಯನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲು ಹೆಣಗಾಡುತ್ತಿರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಸಣ್ಣಪುಟ್ಟ ತಿದ್ದುಪಡಿಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾಯಿತು.

ಇದಲ್ಲದೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಹಾಗೂ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದರ ಬದಲು, ಸರ್ಕಾರವು ವೆಚ್ಚ ಕಡಿತದ ಹಾಗೂ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಕುಂಠಿತಗೊಳಿಸುವ ಕ್ರಮಗಳಾದ ಶಿಕ್ಷಣ ಖಾತರಿ ಕೇಂದ್ರಗಳ (ಇಜಿಸಿ) ಸ್ಥಾಪನೆ ಹಾಗೂ "ಅರೆಕಾಲಿಕ ಶಿಕ್ಷಕರ" ನೇಮಕಾತಿಯ ಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಮುಂದಾಯಿತು. ಗುಣಮಟ್ಟ ಅಥವಾ ತರಬೇತಿಯ ಯಾವುದೇ ದತ್ತ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಲು ಈ ಎರಡೂ ಕ್ರಮಗಳ ಅಗತ್ಯವಿರಲಿಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ (ಅವರಲ್ಲಿನ ಬಹುತೇಕರು ಮೊದಲನೆ ತಲೆಮಾರಿನ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು) ಕಲಿಸುವ ಸವಾಲಿನಂತಹ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ನೆರವೇರಿಸಲು ಕಡಿಮೆ ಅರ್ಹತೆ ಮತ್ತು ಕಡಿಮೆ ವೇತನದ ಅರೆಕಾಲಿಕ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಾಗಲೀ ಉತ್ತೇಜನವಾಗಲೀ ಇರಲಿಲ್ಲ; ಇದರಿಂದಾಗಿ ಗುಣಮಟ್ಟವು ಮತ್ತಷ್ಟು ಕ್ಷೀಣಿಸಿ, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಗಳಿಂದ ಸಾಮೂಹಿಕ ನಿರ್ಗಮನವೂ ಹೆಚ್ಚಾಯಿತು.

(ಬಿ) ಸರಕಾರಿ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗೆ ಪ್ರವೇಶಕ್ಕೆ ಶ್ರೇಣಿಗಳ (hierarchies of access) ಸೃಜನೆ:[6] ಸಾಕಷ್ಟು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಕೊರತೆಯು ಬಹುಶಃ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಕಾರಣವಾಗಿ, ಸರಕಾರಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟವು ಈ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಬಳಲಿತು. ಈ ವಲಯಕ್ಕೆ ಒಟ್ಟು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಉತ್ಪನ್ನದ 3%ರಷ್ಟು ನಗಣ್ಯ ಹಣವನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿದ್ದರಿಂದಾಗಿ (ಕೊಠಾರಿ ಆಯೋಗವು ಜಿಡಿಪಿಯ 6%ರಷ್ಟನ್ನು ಮೀಸಲಿಡಬೇಕೆಂದು 1966ರಲ್ಲೇ ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡಿದ್ದರೂ ಸಹ) ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗೆ ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಉಂಟಾಗಲು ಕಾರಣವಾಯಿತು. ಇದು ಎರಡು ನೆಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಗೊಂಡಿತು: ಒಂದೆಡೆ, ಕಳಪೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಸರಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಿಂದ ನಿರ್ಗಮನ ಸತ್ರವು ಪ್ರಾರಂಭಗೊಂಡರೆ, ಖಾಸಗಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮಾನಾಂತರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಕಾರಣವಾಯಿತು. ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ಸರಕಾರಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿಯೇ ವಿವಿಧ ವರ್ಗದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ರೂಪುಗೊಂಡಿತು.

ಸರ್ಕಾರಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗಿನ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯ ವಿಭಜನೆಯು ಎರಡು ಸ್ವರೂಪಗಳನ್ನು ಪಡೆದವು. ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ, ಇತರ ಇಲಾಖೆಗಳ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶದ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಲು, ಒಂದು ವಿಭಾಗವು ರೂಪುಗೊಂಡಿತು. ಇದು, ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯ, ಬುಡಕಟ್ಟು ಕಲ್ಯಾಣ ಮತ್ತು ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ವ್ಯವಹಾರಗಳಂತಹ ಇತರ ಇಲಾಖೆಗಳಿಗೆ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳನ್ನು ಹಸ್ತಾಂತರಿಸುವ ಕಾರ್ಯನೀತಿಯ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದು; ಈ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮುದಾಯಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಈ ಇಲಾಖೆಗಳು ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದ್ದವು. ಈ ಇಲಾಖೆಗಳು ಬುಡಕಟ್ಟಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು (ಆಶ್ರಮ ಶಾಲೆಗಳು) ಸ್ಥಾಪಿಸಿವೆ ಮತ್ತು ದಲಿತ ಹಾಗೂ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ವೇತನಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿವೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಇವುಗಳಲ್ಲಿನ ಸಂಪನ್ಮೂಲವು, ಬೃಹತ್ ಸ್ವರೂಪದ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಚಿವಾಲಯದ ಸಂಪನ್ಮೂಲದಷ್ಟು ಪರ್ಯಾಪ್ತವಲ್ಲದ ಕಾರಣ, ಅವುಗಳ ಸಾಧನೆ ಬಹಳ ಕಡಿಮೆ ಎನಿಸಿತು. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಆಶ್ರಮ ಶಾಲೆಗಳ ಕುರಿತ ಪುನರ್ವಿಮರ್ಶೆಗಳು ಈ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ

ರೂಢಿಯಲ್ಲಿರುವ ಅತ್ಯಂತ ಕಳಪೆ ಗುಣಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸುತ್ತವೆ. "ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣ ವರದಿ"ಯಲ್ಲಿ ಕೆ. ಸುಜಾತ (2002) ಅವರು ಈ ರೀತಿ ತಿಳಿಸಿರುತ್ತಾರೆ:

> ಉಭಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಆಡಳಿತದ ಅಳವಡಿಕೆಯು, ಬುಡಕಟ್ಟು ಶಿಕ್ಷಣದ ಯೋಜನಾ ಹಂತದಲ್ಲಿನ ಪ್ರಮುಖ ಅಡಚಣೆಗಳಲ್ಲೊಂದೆನಿಸಿದೆ. ಬುಡಕಟ್ಟು ಕಲ್ಯಾಣ ಇಲಾಖೆಯು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ; ಬುಡಕಟ್ಟು ಜೀವನ, ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಹಾಗೂ ಸ್ಥಳೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಬುಡಕಟ್ಟು ಕಲ್ಯಾಣ ಇಲಾಖೆಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಆಡಳಿತ ಹಾಗೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ಮತ್ತು ಉಸ್ತುವಾರಿಯ ಪರಿಣತಿ ಇಲ್ಲ. ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆಯ ಏಕೈಕ ಪ್ರಾಧಿಕಾರವಾಗಿದೆ. ಇದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರ ನೇಮಕಾತಿ, ವರ್ಗಾವಣೆ ನೀತಿಗಳು ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮಾರ್ಗಸೂಚಿಗಳು ಮತ್ತು ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಇಲಾಖೆಯು ಇಡೀ ರಾಜ್ಯಕ್ಕೆ ಏಕರೂಪದ ನೀತಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ.

ಮುಸ್ಲಿಂ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ಸಮುದಾಯಗಳ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾರ್ಯಸಾಧ್ಯ ಪರ್ಯಾಯವೆನಿಸಿದ ಮದರಸಾಗಳ ಆಧುನೀಕರಣದ ನೀತಿಯು, ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯಿಂದ ಮತ್ತಷ್ಟು ಹೊರಗಿಡುವಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವುದರ ಜೊತೆ, ಅಸಮರ್ಪಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಇಂತಹುದೇ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಂದ ಪೀಡಿತವಾಗಿದೆ. ಶೋಚನೀಯ ವಿಚಾರವೆಂದರೆ, ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳ ಈ ವಿಭಜನೆಯು ಈ ಇಲಾಖೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯ ನಡುವೆ ಒಮ್ಮುಖವಾದ ಅಥವಾ ಆರೋಗ್ಯಕರವಾದ ಸಂವಾದವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಲ್ಲ. ಸರ್ಕಾರದ ವಿವಿಧ ಶಾಖೆಗಳು ನಿರ್ವಹಿಸಿರುವ, ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಗುಂಪುಗಳ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲು ಅಥವಾ ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸಲು ಯಾವುದೇ ಸಾಮಾನ್ಯ ವೇದಿಕೆಯಿಲ್ಲ. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಹೊರಗಿಡಲಾದ ವರ್ಗಗಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಳಪೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸೇವೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಖಾತರಿಯ ಜೊತೆಗೆ, ಈ ನೀತಿಯು ಜನರ ವಿವಿಧ ವರ್ಗಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿ, "ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶದ ಶ್ರೇಣೀಕರಣದ" ಸೃಜನೆಗೂ ಕಾಣಿಕೆಯನ್ನಿತ್ತಿದೆ.

ಸರ್ವೋದಯ ಮತ್ತು ನವೋದಯಗಳಂತಹ "ಮಾದರಿ" ಶಾಲೆಗಳ ಸ್ಥಾಪನೆಯೊಂದಿಗೆ ಸರ್ಕಾರಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಮತ್ತೊಂದು ವಿಭಾಗವು ರೂಪುಗೊಂಡಿತು (ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವರ್ಗವೊಂದರ ಮಕ್ಕಳ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಪೂರೈಸುವಂತಹ ಉತ್ತಮ ಸಂಪನ್ಮೂಲವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಕೇಂದ್ರೀಯ ವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಜೊತೆಗೆ). ಇದು, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ದೌರ್ಬಲ್ಯವುಳ್ಳ ವರ್ಗದ ಬಹುತೇಕ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮತ್ತು ಭಾರತದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕಳುಹಿಸಲಾಗುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಕುರುಡುತನವನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುತ್ತದೆ.[7] ಪ್ರತಿಭಾವಂತರೆಂದು (ಅಥವಾ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರಿ ನೌಕರರ ಮಕ್ಕಳು) ಕರೆಯಲಾಗುವ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಇರುವ ಈ ವಿಶೇಷ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನ ಖರ್ಚು ಇತರ ಶಾಲೆಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ. ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನ ಸರಾಸರಿ ಖರ್ಚು ರೂ.4269 (2011-12);**8** ಸರ್ವೋದಯ ವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಇದು ರೂ.8,000ರಿಂದ ರೂ.10,000. ಕೇಂದ್ರೀಯ ವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಖರ್ಚು ರೂ.13,000 (ಅಂದರೆ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಿಂತ ಮೂರು ಪಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚು).**9** ಈ "ಪ್ರತಿಭಾನ್ವಿತ" ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಇದರ ಹೊರತಾಗಿ ಇಂತಹ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವ ಅವಕಾಶವಿರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ ಹಾಗೂ ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸಿದ್ಧಿಯೂ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲವೆಂಬುದು ಈ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸುವವರ ವಾದವಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕು (ಆರ್‌ಟಿಇ) ಕಾಯಿದೆಯು, ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಯೇ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ನಿಷೇಧಿಸಿದ್ದರೂ, ಈ ಶಾಲೆಗಳ ಏಳಿಗೆಯು ಮುಂದುವರಿದಿದೆ.[10] ಇದು, ಅವಕಾಶದ ಸಮಾನತೆಯ ಸಂವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಒದಗಣೆಯ ಸ್ಪಷ್ಟ ವಿರೋಧಾಭಾಸವೇ ಹೌದು.

1990ರ ದಶಕದಿಂದೀಚೆಗೆ ದೇಶದ ಎಲ್ಲಾ ಮೂಲೆಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬೇಡಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾರಿ ಹೆಚ್ಚಳವು ಕಂಡುಬಂದಿತು. ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಬಡವರ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಆದ್ಯತೆಯ ಕೊರತೆಯಿಂದಾಗಿ ಹಾಗೂ ಭಾಗಶಃ ಸರ್ಕಾರದ ಏರುಪೇರಾದ ನೀತಿಗಳಿಂದಾಗಿ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಒಳಗೆ ವಿಭಜನೆಯ ರೇಖೆಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗೋಚರಿಸತೊಡಗಿದವು. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಇದು, ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಆದರ್ಶದಿಂದ ದೂರಸರಿದು, ಖಾಸಗಿ ಶಾಲಾ ಉದ್ಯಮಕ್ಕೆ ಭಾರಿ ಉತ್ತೇಜನವನ್ನು ನೀಡಿತು. ಆದರೆ ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ದುರದೃಷ್ಟಕರ ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಅದು ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆಗೆ ಸನ್ನದ್ಧವಲ್ಲದ ಇಲಾಖೆಗಳಿಗೆ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳ ಹೊರಗುತ್ತಿಗೆ ನೀಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ವರ್ಗ ಶ್ರೇಣಿಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿತಲ್ಲದೆ, ತನ್ನಿಂದ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ನಿರ್ವಹಣೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಿತು.

3. ಸರ್ವರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ

(ಎ) ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷ ಅಭಿಯಾನ: ಶತಮಾನದ ಅಂತ್ಯದ ವೇಳೆಗೆ, ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ನಿಕೃಷ್ಟ ಮಾನವ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯೆಡೆಗಿನ ಪ್ರಕಾಶಬಿಂದುವು (spotlight), ಜಾಗತಿಕ ಆರ್ಥಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಭಾರತವನ್ನು ಕುರಿತ, "ನಿದ್ರಾವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿರುವ ವ್ಯಾಘ್ರನೆಂಬ" ಚಿತ್ರಣಕ್ಕೆ ತದ್ವಿರುದ್ಧವಾಗಿತ್ತು. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಲು ದೇಶೀಯ ಎಲ್ಲೆಯೊಳಗಿನಿಂದಲೂ ಒತ್ತಡವು ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಡಾಕರ್ ಸಮ್ಮೇಳನ (2000) ಮತ್ತು ಸರ್ವರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಬದ್ಧತೆಯು, ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರವು 2001ರಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಅತ್ಯಂತ ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷೆಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವಾದ ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷ ಅಭಿಯಾನವನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಲು ಕಾರಣವಾಯಿತು.

ಇದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಹಸ್ರಮಾನದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು (ಎಂಡಿಜಿಎಸ್) ಈಡೇರಿಸುವತ್ತ ಭಾರತವನ್ನು ಕರೆದೊಯ್ಯುವ ಸಾಧನವಾಗಬೇಕಿತ್ತು. ಆರ್ಥಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯ ಎಂಬ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಗುರಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯವು ಹಿಂಬದಿಯ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಪಡೆಯಿತು. ತನ್ನನ್ನು ಕುರಿತ "ಉದಯೋನ್ಮುಖ ಮಾರುಕಟ್ಟೆ" ಎಂಬ ಚಿತ್ರಣದ ನಿರ್ವಹಣೆಗೆ ನೀಡಿದ ಆದ್ಯತೆಯು ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವೆನಿಸಿದೆ. ಅತ್ಯಂತ ಆಡಂಬರದ ಪ್ರದರ್ಶನದೊಂದಿಗೆ ಜಾರಿಗೊಂಡ ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷ ಅಭಿಯಾನದ ನೀತಿಯ ಶೈಲಿಯು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆಶಯವನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸಾಧಿಸುವ ಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸಿತ್ತಾದ್ದರೂ ನೀತಿ ರಚನೆಯ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತ ನ್ಯೂನತೆಗಳಿದ್ದವು.

ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷ ಅಭಿಯಾನವನ್ನು ಸರ್ಕಾರದ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ರಚನೆಗೆ ಸಮಾನಾಂತರವಾದ "ಸಮಾಜದ" ವಿಧಾನಗಳ ಮೂಲಕ ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಕೇಂದ್ರೀಯ ಪ್ರಾಯೋಜಿತ ಯೋಜನೆಯಾಗಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ತಲುಪಿಸಲು ಎರಡು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳಿವೆ: ಶಿಕ್ಷಣ ನಿರ್ದೇಶನಾಲಯವು, "ಕಾಯಂ" ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರನ್ನು (ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ) ನಿರ್ವಹಿಸುವುದು, ತಪಾಸಣೆ ನಡೆಸುವುದು, ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೆಲವು ತರಬೇತಿಗಳು, ಮಧ್ಯಾಹ್ನದ ಬಿಸಿಯೂಟ, ದತ್ತಾಂಶ ಸಂಗ್ರಹಣೆ, ವಿತರಣೆಗಳ (ಸಂಬಳ, ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಕಗಳು ಮತ್ತು ಪಿಂಚಣಿ) ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷ ಅಭಿಯಾನವು, "ಯೋಜನೆಯನ್ನು" ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವ ಮತ್ತು "ಶೈಕ್ಷಣಿಕ" ಒಳಸುರಿಗಳ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಈ ವಿಭಜನೆಯು ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಅದರಲ್ಲೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ, ಗೊಂದಲಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಇವೆರಡರ ನಡುವೆ ಸಮನ್ವಯತೆಯೂ ಕಡಿಮೆ. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯಂತಹ ಕಾರ್ಯಗಳು ಒಂದರಮೇಲೊಂದು ಅತಿವ್ಯಾಪಿತಗೊಂಡು (overlap), ಇವೆರಡರಿಂದಲೂ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ. ಉಸ್ತುವಾರಿಯನ್ನು ಸಹಾ ಹೀಗೆಯೇ ಯಾವುದೇ ಒಮ್ಮತವಿಲ್ಲದೆ ಸಮಾಂತರವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲಾಖೆಯು ತಪಾಸಣೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸುತ್ತದೆ. ಸರ್ವ

ಶಿಕ್ಷ ಅಭಿಯಾನವು ಜಂಟಿ ಪರಿಶೀಲನಾ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆಯನ್ನು (ಜೆಆರ್‌ಎಂ) ನಡೆಸುತ್ತದೆಯಾದರೂ, ಈ ಎರಡನ್ನೂ ಅನುಸರಿಸುವ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯ ಕೊರತೆಯಿದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಹಕ್ಕುಗಳ ಸಂರಕ್ಷಣಾ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಆಯೋಗಕ್ಕೆ (ಎನ್‌ಸಿಪಿಸಿಆರ್) ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕಿನ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆಯ ಕಾನೂನುಬದ್ಧ ಅಧಿಕೃತ ಆದೇಶವನ್ನು ನೀಡಿರುವುದರಿಂದ; ಇಂತಹುದೇ ಸಮನ್ವಯದ ಕೊರತೆಯುಳ್ಳ ಮೂರನೇ ಸಂಸ್ಥೆಯ ಸೇರ್ಪಡೆಯಾದಂತಾಗಿ, ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅಪಹಾಸ್ಯಕ್ಕೀಡಾಗಿದೆ.[11]

ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷ ಅಭಿಯಾನದ ಹಣಕಾಸಿನ ಏರ್ಪಾಡುಗಳೂ ಅದರ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಗೆ ಅಡಚಣೆಯನ್ನುಂಟುಮಾಡಿವೆ. ಇದು ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರದ ಪ್ರಾಯೋಜಿತ ಯೋಜನೆಯಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಹಣವು ಕೇಂದ್ರದಿಂದ ದೊರೆಯುತ್ತದೆ. ಇದರೊಂದಿಗೆ, ರಾಜ್ಯಗಳ ಅನುರೂಪದ ಅನುದಾನವೂ ಲಭ್ಯವಿದೆ.[12] ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದಾಗಿ, ನಿಧಿಗಳು ಅತ್ಯಂತ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾದ ಮತ್ತು ಕೇಂದ್ರೀಯವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲ್ಪಡುವ ನಮ್ಯವಲ್ಲದ ಹಣಕಾಸಿನ ಮಾನದಂಡಗಳೊಂದಿಗೆ ಉಪಲಬ್ಧವಾಗುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಚಿವಾಲಯದಿಂದ ಈ ಮಾನದಂಡಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಮಾತ್ರವೇ ಹಂಚಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಬ್ಲಾಕ್‌ಗಳು, ಪಂಚಾಯತಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಜಿಲ್ಲಾಕೇಂದ್ರದಿಂದ ಇಚ್ಛಾನುಸಾರ ಮತ್ತು ಪಾರದರ್ಶಕವಲ್ಲದ ವಿಧಾನದಿಂದ ಅವನ್ನು ವಿತರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಶಾಲೆಗಳು ತಮ್ಮ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಕಳುಹಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಅವುಗಳು ಈಡೇರುತ್ತವೆಯೇ ಎಂಬುದು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅದೃಷ್ಟವನ್ನು ಅಥವಾ ರಾಜಕೀಯ ಆಶ್ರಯವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಹಣವನ್ನು ವಿತರಿಸುವಲ್ಲಿ ವಿಳಂಬವಾಗುವುದರಿಂದ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಅಪಾರ ಅವಶ್ಯಕತೆಯ ನಡುವೆಯೂ ಹಣವು ಬಳಕೆಯಾಗದೆ ಮುಂದಿನ ವರ್ಷದ ಹಂಚಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಇಳಿಕೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ.

ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷ ಅಭಿಯಾನವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟಪಡಿಸಿರುವ ಕೆಲವು ಮಾನದಂಡಗಳು ತರ್ಕಬದ್ಧವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಅದರ ಹಣಕಾಸಿನ ಹಂಚಿಕೆಯ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿನ "ಸಮಾನತೆ" ಎಂಬ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವರ್ಗವನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವುದು ಯುಕ್ತವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ವಿಭಾಗಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶದ ಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಉದ್ದೇಶಿಸಿದೆಯಲ್ಲದೆ, ಪ್ರತಿ ಜಿಲ್ಲೆಗೆ ಒಂದು ಕೋಟಿ ರೂ.ಗಳ ಹಂಚಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಇದು ಉಪನಿಯಮವೊಂದನ್ನು ಸಹ ಹೊಂದಿದ್ದು; ಇದರಂತೆ, ಈ ಮೊತ್ತದ 50% ಭಾಗವನ್ನು ಮಾಹಿತಿ ಮತ್ತು ಸಂವಹನ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರವೇ (ಐಸಿಟಿ) ಖರ್ಚು ಮಾಡಬಹುದಾಗಿದೆ![13] ಈ ಎರಡರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಕಷ್ಟ. ಇಲಾಖೆಯಿಂದ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ನವೀನ ಆಲೋಚನೆಗಳ ಕೊರತೆಯಿಂದಾಗಿ ಉಳಿದ 50% ಹಣದ ಬಳಕೆಯು ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಕಾಗದದ ಮೇಲೆ ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷ ಅಭಿಯಾನವು "ಸಮಾನತೆಯ" ಅನ್ವಯ ಗಣನೀಯ ಮೊತ್ತವನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ್ದರೂ, ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಇದು ಅಲ್ಪ ಪ್ರಮಾಣದ್ದಾಗಿದೆ. ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಇತರೆ ಅಂಶವೆನಿಸಿರುವ ಲಿಂಗ ಸಂಯೋಜಕರು (gender coordinators); ತಮಗೆ ಕಲ್ಪಿಸಿದ ಪಾತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಏಜೆಂಟರುಗಳನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಬಹುದಾದ ಸೂಕ್ತ ತರಬೇತಿ, ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಒಳಸುರಿಗಳ ಕೊರತೆಗೆ ಈಡಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಜಾರಿಗೆ ತರುವ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿನ ವಾಸ್ತವಿಕ ಸುಧಾರಣೆಯು ಬದಲಾವಣೆಯಾಗಬೇಕಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಅಂತಹ ವಿನ್ಯಾಸದ ನ್ಯೂನತೆಗಳನ್ನು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವಲಯದಲ್ಲಿ ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಚರ್ಚಿಸುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ.

ಈ ವಿಭಾಗವನ್ನು ಮುಕ್ತಾಯಗೊಳಿಸುವ ಮೊದಲು ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಜೊತೆಗೆ ಉಂಟಾದ ಇತರ ಎರಡು ಮಹತ್ವದ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವುದು ಸೂಕ್ತವಾಗಿದೆ.

ಇವುಗಳು (1) ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನುಕುರಿತ ಜಿಲ್ಲಾ ಮಾಹಿತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ (ಡಿಐಎಸ್‌ಇ) ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು (2) ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು (ಎನ್ಸಿಎಫ್) 2005.

(ಬಿ) ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಜಿಲ್ಲಾ ಮಾಹಿತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆ (ಡಿಐಎಸ್‌ಇ): ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷ ಅಭಿಯಾನವು ಪ್ರಾರಂಭವಾದಾಗ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಗತಿಯ ಜಾಡನ್ನು ತಿಳಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತಹ ಸಮಗ್ರ ದತ್ತ ಸಂಚಯದ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲಾಯಿತು. ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ವಿಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಯೋಜನೆಗೆ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಬೇಡಿಕೆಯು, ಸ್ಥಳೀಯ ಮತ್ತು ಜಿಲ್ಲಾ ಮಟ್ಟದ ಮಾಹಿತಿಯ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಸಹ ಸೂಚಿಸಿತ್ತು. ಹಾಗಾಗಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಆಡಳಿತದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯದ (ಎನ್ಯುಇಪಿಎ)[14] ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಡಿಐಎಸ್‌ಇ ಅಸ್ತಿತ್ವಕ್ಕೆ ಬಂದಿತು. ಎನ್ಯುಇಪಿಎ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿದ ದತ್ತಾಂಶ ಸಂಗ್ರಹದ ನಮೂನೆಯ ಮೂಲಕ ಡಿಐಎಸ್‌ಇಯಲ್ಲಿ ದೇಶಾದ್ಯಂತ ಶಿಕ್ಷಕರು ಭರ್ತಿ ಮಾಡಿದ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಶಾಲಾಮಟ್ಟದ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ರಾಷ್ಟ್ರಮಟ್ಟದ ದತ್ತಾಂಶ ಭಂಡಾರವನ್ನಾಗಿ ರೂಪಿಸಲು ಅನುವುಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿದ್ದು, ಅದನ್ನು ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಬಳಸಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಉದ್ದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಶ್ಲಾಘನೀಯವಾದರೂ, ಇದು ಕೆಲವು ಪ್ರಮುಖ ನ್ಯೂನತೆಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಯಾವುದೇ ಮನೆಯವರ ಅಥವಾ ಮಗುವಿನ ಹಂತದ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಲಾಗಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಮೂಲತಃ ಶಾಲಾ ದಾಖಲೆಗಳಿಂದ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಡಿಐಎಸ್‌ಇ ನಮೂನೆಗಳಿಗೆ ವರ್ಗಾಯಿಸುತ್ತಾರೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಗಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಮಾಹಿತಿಯು ಹಾಜರಾತಿಯ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿಲ್ಲ. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಅನಿಯಮಿತವಾಗಿ ಶಾಲೆಗೆ ಬರುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಗಿರುವವರ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳತಕ್ಕದ್ದು. ಏಕೆಂದರೆ ಅವರು ವಸ್ತುತಃ ಅನುಪಸ್ಥಿತರಾಗಿದ್ದು, ಶಾಲೆಯನ್ನು ತೊರೆಯುವ ಸಂಭವವಿರುತ್ತದೆ. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಬೀದಿಯ ಮಕ್ಕಳು, ವಲಸೆ ಮಕ್ಕಳು, ಅಲೆಮಾರಿ ಮಕ್ಕಳು, ಸಂಘರ್ಷ ವಲಯಗಳಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಹೊರಗಿಡಲಾದ ಇತರೆ ಅನೇಕ ಮಕ್ಕಳು ಅದರ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಿಂದ ಸಂಪೂರ್ಣ ಹೊರಗಿದ್ದಾರೆ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಸಮುದಾಯದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಲ್ಲದೆ ಕೇವಲ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಸಂಗ್ರಹಿಸಲಾದ ಮಾಹಿತಿಯ ಪರಿಶೀಲನೆಯ ಕೊರತೆಯು ಡಿಐಎಸ್‌ಇ ದತ್ತಾಂಶದ ಸತ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಗಂಭೀರ ಅನುಮಾನಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಿದೆ.

(ಸಿ) ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು 2005: (ಎನ್ಸಿಎಫ್ 2005): ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಕಾರ್ಯಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ರಚನೆಯ ಆಚೆಗಿನ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ವಿಸ್ತೃತ ವಿಚಾರಗಳೆಡೆಗೆ ವಿಸ್ತರಿಸುವ ಮೂಲಕ ಎನ್‌ಸಿಎಫ್ (2005), ಈ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸುವ ರೀತಿಗೆ ಒಂದು ಹೆಗ್ಗುರುತಾಗಿದೆ.

ಆದರೂ, ಶರ್ಮರವರು (2013) ಗಮನಿಸಿದಂತೆ, "'ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂದರ್ಭ', 'ಬಹುತ್ವ', 'ಮಾದರಿಯ ಬದಲಾವಣೆ', 'ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವವರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ', 'ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ' ಮುಂತಾದ ವಿಚಾರಗಳು ದಸ್ತಾವೇಜುಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಕೆಯಾಗಿದ್ದರೂ ಅವುಗಳು "ಅಸ್ಪಷ್ಟರೂಪದಲ್ಲಿ ಗೋಚರಿಸುತ್ತವೆ". ಇದಲ್ಲದೆ, ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ, ಎನ್‌ಸಿಎಫ್ ವಿಫಲವಾಗಿದೆ. ಬಾಟ್ರಾ (2005) ಅವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿರುವಂತೆ, "ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ವಾಸ್ತವತೆಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸದ ಹೊರತು, ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿನ ಆಮೂಲಾಗ್ರ ಬದಲಾವಣೆಯು; ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಬದಲಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚೇನು ಮಾಡಲಾರದು".

ಹೀಗೆ, ಪ್ರಗತಿಪರ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಎನ್‌ಸಿಎಫ್ ದಿಟ್ಟ ಹಾಗೂ ಹೆಚ್ಚು ಅಗತ್ಯವಾದ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಕೈಗೊಂಡಿದ್ದರೂ, ಅದರಲ್ಲಿನ ಅಂತರಗಳನ್ನು ಇನ್ನೂ ಪರಿಹರಿಸಲಾಗಿಲ್ಲ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಅವರ ತರಬೇತಿಯೊಂದಿಗಿನ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧವು; ಎನ್‌ಸಿಎಫ್ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳಿಗಿನ್ನೂ

ತಲುಪಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಲ್ಲರುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿದ್ದು, ಅದರ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ವಿಫಲಗೊಳಿಸಿದೆಯೆನ್ನಬಹುದು.

(ಡಿ) ಸಾಧನೆಗಳು: ನೀತಿಗಳ ವಿರೋಧಾಭಾಸ ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನದಲ್ಲಿನ ಅಡ್ಡಿ ಆತಂಕಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಸಮಾಜದ ಎಲ್ಲಾ ವರ್ಗಗಳ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಸುಧಾರಣೆಗಳಾಗಿರುವುದನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯುವಂತಿಲ್ಲ. ಯಾವುದೇ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸೌಲಭ್ಯವಿರದಿದ್ದ ದೇಶದ ದೊಡ್ಡ ಭಾಗಗಳು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡಿವೆ; ಮೊದಲು ಬ್ಲಾಕ್ ಹಂತದವರೆಗೆ, ನಂತರ 73ನೇ ತಿದ್ದುಪಡಿಯೊಂದಿಗೆ ಪಂಚಾಯತ್ ಮಟ್ಟದವರೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ರಚನೆಯನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿತು.

ಡಿಐಎಸ್‌ಇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ದೊಡ್ಡ ದತ್ತಾಂಶ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಸಹ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದು ದೇಶಾದ್ಯಂತದ ಹಲವಾರು ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ "ಶಾಲಾ ವರದಿ ಕಾರ್ಡುಗಳನ್ನು" ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಯ ಮೂಲ ಸೌಕರ್ಯ, ದಾಖಲಾತಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನೇಮಕಾತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮೂಲಭೂತ ಅಂಕಿ-ಅಂಶವು ಈ ವರದಿ ಕಾರ್ಡಿನಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿದೆ.

ಕಲಿಕೆಯ ತತ್ತ್ವವನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಎನ್‌ಸಿಎಫ್, ದೇಶಾದ್ಯಂತದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ವೈವಿಧ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡು; ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ರಚನೆಯ ಸೂಕ್ತವಿನ್ಯಾಸ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ವಿಧಾನಗಳು ಹಾಗೂ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದ ನೆಲೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸಿದೆ.

ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಸ್ತೂರ್ಬಾ ಗಾಂಧಿ ಬಾಲಿಕಾ ವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಂತಹ (ಕೆಜಿಬಿವಿ) ಕೆಲವು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇವು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಹಿಂದುಳಿದ ಬ್ಲಾಕ್‌ಗಳಲ್ಲಿನ (ಇಬಿಬಿ) ಹುಡುಗಿಯರ ವಸತಿ ಶಾಲೆಗಳಾಗಿದ್ದು, ಮನೆಗೆಲಸಗಳ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳಿಂದ ಅವರನ್ನು ದೂರಮಾಡಿ ಅವರು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಎಂಬುದನ್ನು ಸಾಬೀತುಪಡಿಸಿವೆ.[15] ಅಂತೆಯೇ, ದಲಿತರಿಗಾಗಿ ಕಲ್ಪಿಸಲಾದ ಪರಿಶಿಷ್ಟಜಾತಿ/ಪರಿಶಿಷ್ಟ ವರ್ಗದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ನಿಲಯಗಳು ಉದ್ದೇಶಿತ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಡುತ್ತಿವೆಯೆಂಬುದು ಸಹ ಸಾಬೀತಾಗಿದೆ.[16]

86ನೇ ಸಂವಿಧಾನ ತಿದ್ದುಪಡಿ ಮತ್ತು ಇದಕ್ಕೆ ಅನುಗತವಾದ ಆರ್‌ಟಿಇ 2009ರ ಅಂಗೀಕಾರವೂ ಸರಿಯಾದ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿನ ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಹೆಜ್ಜೆಯಾಗಿದೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳ ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಇದು ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳ ಗುಣಮಟ್ಟ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕನಿಷ್ಠ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಸಹ ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು, ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೂ ದೀರ್ಘಕಾಲದಿಂದ ಉಳಿದಿದ್ದ ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ಮತ್ತು ವಿಭಾಜಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೇಲಿನ ನೇರ ದಾಳಿಯಾಗಿದೆ.

ಸ್ವತಂತ್ರ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣಾ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವಲ್ಲಿ ಸರಕಾರ ಭಾರಿ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನೂ ಮಾಡಿದೆ. ಪರಸ್ಪರ ಸಮ್ಮಿಲನದ ಕಾರ್ಯವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಯುಕ್ತವಾಗಿ ಅಂದಾಜು ಮಾಡದಿರುವುದರಿಂದ, ಪ್ರಸ್ತುತದಲ್ಲಿ ಈ ವಿವಿಧ ಮಾರ್ಗಗಳು ಸಮಾನಾಂತರವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರೂ ಸ್ವತಂತ್ರ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆಯ ಮಾನ್ಯತೆಯು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಸರಿಯಾದ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿನ ಒಂದು ಹೆಜ್ಜೆಯಾಗಿದೆ.

ಈ ಯಾವೂವೂ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಸಾಧನೆಗಳೇನಲ್ಲ. ಆದಾಗ್ಯೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಇವು, ವರ್ಜನೆ (exclusion) ಮತ್ತು ಸಮಾನತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಿರುವ ಕಾರಣ, ಈ ಕಾಡುತ್ತಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಈ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪ್ರಯತ್ನವೂ ಗುಣಮಟ್ಟ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂಪೂರ್ಣ ಪ್ರಯೋಜನಗಳಿಂದ ವಂಚಿತರಾಗಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವತ್ತ ಗಮನಹರಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ.

(4) ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕು

(ಎ) ಆತಂಕಕ್ಕೊಳಗಾಗಿರುವ ಹಕ್ಕು: ನಿರಂತರವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುವ ಅಂತರಗಳು, ನಿಗದಿತ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಭಾರತವು ತನ್ನ ಸಹಸ್ರಮಾನದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಗುರಿಗಳ (ಎಂಡಿಜಿ) ಬಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲವೆಂಬ ಅರಿವು ಮತ್ತು ಸರಕಾರದ ನೀತಿಯು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಾರ್ವತ್ರೀಕರಣಗೊಳಿಸುವತ್ತ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬೇಕೆಂಬ ಕೂಗು ಬಹುಶಃ ಈ ವಲಯದ ಇದುವರೆಗಿನ ಅತ್ಯಂತ ಮಹತ್ವದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಸಮಾಪ್ತಿಗೊಂಡಿತು. 2002ರಲ್ಲಿ ಸಂವಿಧಾನದ 86ನೇ ತಿದ್ದುಪಡಿಯ ಮೂಲಕ ಸಂಸತ್ತು, ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕನ್ನು 6-14 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನ ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕು ಎಂಬುದಾಗಿ ಸೇರ್ಪಡೆಗೊಳಿಸಿತು.[17] ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಇದು 21ಎ ವಿಧಿಯನ್ನು ಸೇರಿಸುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ, 21ನೇ ವಿಧಿಯನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಿ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕನ್ನು ಜೀವಿಸುವ ಹಕ್ಕಿಗೆ ಸಮನಾಗಿಸಿದೆ. ಇದರ ನಂತರ ಆರ್‌ಟಿಇ ಕರಡನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿ, 27ನೇ ಆಗಸ್ಟ್ 2009ರಂದು ಅಂಗೀಕರಿಸಲಾಯಿತು (1ನೇ ಏಪ್ರಿಲ್ 2010ರಿಂದ ಜಾರಿಗೆ ಬರುವಂತೆ 16ನೇ ಫೆಬ್ರವರಿ 2010ರಂದು ಅಧಿಸೂಚಿಸಲಾಗಿದೆ).

ಆರ್‌ಟಿಇ ಕಾಯಿದೆಯು ಹಲವಾರು ಉಗ್ರ ಸುಧಾರಣಾವಾದಿ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ಅವುಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವುದು ಅವಶ್ಯ.

1) ಮೊದಲ ಬಾರಿಗೆ ಇದು, ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆ ಹೇಗಿರಬೇಕು ಎಂಬ ಕನಿಷ್ಠ ೧ಲ ಗುಣಮಟ್ಟಗಳ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ತಿಳಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದೆ. ಹೀಗೆ; ಮೂಲಸೌಕರ್ಯದ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರ ಅರ್ಹತೆ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ವಿನ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ನಡವಳಿಗಳನ್ನು (ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ - ನಿರಂತರ ಮತ್ತು ಸಮಗ್ರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು (ಸಿಸಿಇ) ಒಳಗೊಂಡಂತೆ) ಈ ಕಾಯಿದೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ತಿಳಿಸಲಾಗಿದೆ;[19]

2) ನಿಂದನೆ ಹಾಗೂ ತಾರತಮ್ಯದ ವಿರುದ್ಧ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಕಾಯಿದೆಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಇದು, ಎಲ್ಲ ರೀತಿಯ ದೈಹಿಕ ಶಿಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ತಾರತಮ್ಯವನ್ನು ನಿಷೇಧಿಸಿದೆ;

3) ಗುಣಮಟ್ಟದ ಈ ಮಾನದಂಡಗಳು ಖಾಸಗಿ ವಲಯಕ್ಕೂ ಅನ್ವಯಿಸಬೇಕೆಂಬ ಆಗ್ರಹದೊಂದಿಗೆ, ಅವನ್ನು ತನ್ನ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಿಕೊಂಡಿದೆ.

4) ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಸಮುದಾಯಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಗೆ ಬರುವ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ 25% ಮೀಸಲಾತಿ ನೀಡುವಂತೆ ಕರೆ ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಇದು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದೆ. ಈ ಎಲ್ಲಾ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯಗಳು ಜಾರಿಯಾದರೆ ಶಾಲೆಗಳ ಅದರಲ್ಲೂ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಮಾರ್ಪಡಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಎಲ್ಲಾ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳು ಯೋಗ್ಯ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕನಿಷ್ಠ ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳ ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಕಾಯಿದೆಯ ಅಂಗೀಕಾರವು ಹಿಂದೆಂದೂ ಕಂಡಿರದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಟೀಕೆ, ಸಿನಿಕತೆ ಮತ್ತು ಖಂಡನೆಗೂ ಸಹ ಗುರಿಯಾಗಿರುವುದೇಕೆ?

ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಸಮಾಜದ "ದುರ್ಬಲ" ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಗಣ್ಯ ಕುಟುಂಬಗಳ ಮಕ್ಕಳಂತೆಯೇ, ಅದೇ ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡುವುದಕ್ಕೆ ಖಾಸಗಿ ವಲಯವು ದಿಗಿಲುಗೊಂಡಿದೆ. ಭೀತಿಯ ಪ್ರಮಾಣವು ಎಷ್ಟು ದೊಡ್ಡದಾಗಿದೆಯೆಂದರೆ, ಉದ್ಯಮ ನಡೆಸುವ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಸಂವಿಧಾನ ನೀಡಿರುವ ಸವಲತ್ತುಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿ ಅವರು ನ್ಯಾಯಾಲಯದ ಮೊರೆಹೋದರು. ಈ ವಿಷಯವು, ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ವಿಧಾನ ಮತ್ತು ಸಂವಿಧಾನದ ತತ್ವಗಳಿಗೆ ಈ ಗುಂಪಿನ ಕಾನೂನಾತ್ಮಕ ನಿಲುವು ಒಡ್ಡಿರುವ ಸವಾಲುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹಲವಾರು ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಿದೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಹಿತದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಪುನರ್ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಕ್ಕೆ

ಒಳಪಡಿಸುವುದೇ ಅಲ್ಲದೆ ದೇಶದ ಕಾನೂನನ್ನು (ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಆರ್‌ಟಿಇ ಕಾಯಿದೆ) ಖಾಸಗಿ ವಲಯಕ್ಕೂ ಸಮನಾಗಿ ಅನ್ವಯಿಸಬೇಕು.[20]

ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಕೆಲವು ಸಮುದಾಯಗಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ; ಅಂದರೆ, ಬೀದಿಯ ಮಕ್ಕಳು, ವಲಸೆ ಬಂದ ಅಥವಾ ಅಲೆಮಾರಿ ಕುಟುಂಬಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ ತಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕನ್ನು ಹೊಂದುವಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಂಘರ್ಷ ವಲಯದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಯಾವುದೇ ವಿಶೇಷ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಲ್ಲ. ರಾಜ್ಯ ಸರಕಾರದ ನಿಯಮಗಳ ಮೂಲಕ ಇವುಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಈಗಲೂ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ, ಮೇಲೆ ಸೂಚಿಸಲಾದ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಅನ್ವಯಿಸುವಂತಹ ನಿಯಮಗಳು ಅಥವಾ ಮಾರ್ಗಸೂಚಿಗಳನ್ನು ಯಾವುದೇ ರಾಜ್ಯವೂ ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿಲ್ಲ.

ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಈ ಕಾಯಿದೆ "ಕಲಿಕೆಯ" ಗುಣಮಟ್ಟದ ಬದಲಾಗಿ "ಮೂಲ ಸೌಕರ್ಯದ" ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ನೀಡಿದೆ ಎಂಬ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡು, ಕಾಯಿದೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕು ಎಂಬುದರ ಬದಲಾಗಿ, ಶಾಲೆಯ ಪ್ರವೇಶದ ಹಕ್ಕು ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಇದು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಸರಿಯಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ, ಕಾಯಿದೆಯಲ್ಲಿನ ಅನೇಕ ಅವಕಾಶಗಳು; ಶಿಕ್ಷಕರ ಅರ್ಹತೆ, ನಿರಂತರ ಮತ್ತು ಸಮಗ್ರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ, ಶಾರೀರಿಕ ಶಿಕ್ಷೆ ನಿಷೇಧ, ತಾರತಮ್ಯವಿಲ್ಲದಿರುವುದು ಮತ್ತು ಸಂವಿಧಾನದ ಮೌಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳಂತಹ ಕಲಿಕೆಯ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಕರಾರುವಾಕ್ಕಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಅವಕಾಶಗಳ ಸೂಕ್ತ ಜಾರಿಗೆ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು, ತರಬೇತಿ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಇತರೆ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಅಗತ್ಯ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಇವುಗಳು ಉಪಲಬ್ಧವಾಗುವಂತೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತಿಲ್ಲ. ಇದು ಕಾಯಿದೆಯ ಅನುಷ್ಠಾನವನ್ನು ಕುರಿತ ನೈಜ ಕಾಳಜಿ ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶೆಯಾಗಿದೆ. ಕಲಿಕೆಯ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ನೆಲೆಗೊಳಿಸುವ ಇನ್ನೂ ಕೆಲವು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಬಹುಶಃ ಕಾಯಿದೆ ಅಥವಾ ನಿಯಮಗಳಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಬಹುದಾಗಿತ್ತು.

(ಬಿ) ಮೂಲಭೂತ ತತ್ತ್ವಗಳಿಲ್ಲದ ಹಕ್ಕು: ಆರ್‌ಟಿಇ ಕಾಯಿದೆಯು ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ಬಹು ದೊಡ್ಡ ಸವಾಲೆಂದರೆ, ಈ ಕಾಯಿದೆಯ ಜಾರಿಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡವರು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ವಿಧಾನವನ್ನು ಕಾಯಿದೆ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಬದಲಿಸಿಲ್ಲ. ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಇನ್ನೂ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಪಡೆಯದ ಮಕ್ಕಳು ಅಥವಾ ಬಲವಂತವಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳಿಂದ ಹೊರಗುಳಿಯುವ ಮಕ್ಕಳು ಅಥವಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪರ್ಯಾಪ್ತತೆಯಿಲ್ಲದ ಮಕ್ಕಳು ಯೋಜನೆಯ ಅನುಷ್ಠಾನದಲ್ಲಿನ ನ್ಯೂನತೆಯ ಸೂಚಕವಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವಿಕೆಯ ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವವರು ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕುಗಳ ಉಲ್ಲಂಘನೆಯನ್ನು ಗ್ರಹಿಸದಿರುವುದೇ ಜಾರಿಯ ಅಸಮರ್ಪಕತೆಯ ಸೂಚಕವಾಗಿದೆ.

ಆರ್ ಟಿಇ ಅಡಿಯಲ್ಲಿನ ಹಣಕಾಸಿನ ಅಗತ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸರಿಯಾದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವಿನ್ನೂ ಬಾಕಿಯಿದೆ ಎನ್ನುವ ಅಂಶವು, ಈ ಉಪಕ್ರಮದ ಅಗಾಧತೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಸಂಕೀರ್ಣ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಅರಿವಿನ ಕೊರತೆಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟ ನಿದರ್ಶನವೆನಿಸಿದೆ. ಜೊತೆಗೆ, ಕಾಯಿದೆಯಲ್ಲಿ ತಿಳಿಸಿರುವ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣದ ನವೀಕರಣಕ್ಕೆ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಗೆ ಅವಶ್ಯವಿರುವ ಬೃಹತ್ ಬಂಡವಾಳಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಯಾವುದೇ ಸಿದ್ಧತೆ ನಡೆದಿಲ್ಲ. ಅಂತೆಯೇ, ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಬೀಳುವವರನ್ನು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಗೆ ತರಲು ಒದಗಿಸತಕ್ಕ "ವಿಶೇಷ ತರಬೇತಿಯನ್ನು" ಒಳಗೊಂಡಂತೆ, ಹೊರಗಿಡಲಾದ ಮತ್ತು ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಬಲರನ್ನಾಗಿಸುವ ವಿಶೇಷ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಈ ಕಾಯಿದೆಯು ಜಾರಿಗೆ ಬಂದ ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷಗಳ ನಂತರವೂ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ.

ಕಾನೂನಿನ ಸೂಚಿತಾರ್ಥಗಳ ಹೊರತಾಗಿ, ಉದ್ಭವಿಸುವ ದೂರು-ದುಮ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಈ ಕಾಯಿದೆಯಡಿ ತಮ್ಮ ಹಕ್ಕೊತ್ತಾಯವನ್ನು ಮಂಡಿಸಲು ಜನರಿಗೆ ಅವಕಾಶವನ್ನು ನೀಡುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ; ದೂರುಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸುವ ಯಾವುದೇ ಕಾನೂನನ್ನು ರೂಪಿಸಲಾಗಿಲ್ಲ. ಜನರಿಗೆ ತಮ್ಮೆಲ್ಲ ಹಕ್ಕು ಹಾಗೂ ಅಧಿಕಾರಗಳ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೀಡಲು, ಈ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವನ್ನು ಮೂಡಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನಾಗಲಿ ಪ್ರಚಾರವನ್ನಾಗಲಿ ಕೈಗೊಂಡಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಕೊನೆಯ ಅಂಶವು; ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಈ ಪ್ರಮುಖ ಸಂವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಆದೇಶದ ಈಡೇರಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯ ಕೊರತೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ.

ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವ ಕೆಲವು ಗುಂಪುಗಳು ಆರ್‌ಟಿಇ ಕಾಯ್ದೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ ದಾಳಿಯು ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಕಾಯ್ದೆಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಿಂದ ಹೊರಗಿಡಲು ಕಾರಣವಾಗಿದೆ. ಸಂವಿಧಾನವು ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವ ಹಕ್ಕನ್ನು ನೀಡಿರುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ನ್ಯಾಯಾಲಯವು ಆ ಸವಲತ್ತನ್ನು ಒಂದು ರೀತಿಯ ಸಂಕುಚಿತ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿ, ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಆರ್‌ಟಿಇ ನಿರ್ಬಂಧಗಳಿಂದ ಹೊರಗುಳಿಯುವ ಕಾನೂನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ನೀಡಿದೆ. ಇದು, ಆರ್‌ಟಿಇ ಕಾಯಿದೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಉದ್ದೇಶವಾದ, "ಸಮನ್ವಯ"ದ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೆ ಆಘಾತವನ್ನು ನೀಡಿದೆ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಈ ಕಾಯಿದೆಯು 75% ಪೋಷಕರ ಸದಸ್ಯತ್ವದೊಂದಿಗೆ ರಚಿಸಲಾದ ಶಾಲಾ ನಿರ್ವಹಣಾ ಸಮಿತಿಗೆ (ಎಸ್‌ಎಂಸಿ) ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ನೀಡಿ, ಪಂಚಾಯತ್ ರಾಜ್ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಪೋಷಕರ ಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ ಮಹತ್ವದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನೀಡುವುದರ ಮೂಲಕ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣಕ್ಕೆ ಉತ್ತೇಜನವನ್ನು ನೀಡಿದೆ. ಆದರೆ, ಕಾಯಿದೆಯ ಈ ವಿಭಾಗಗಳಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಗಮನವನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿಲ್ಲ. ಈ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯವು, ನಿಜವಾದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಕಾಯಿದೆಯನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಲು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಇಂದಿನ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳ ಏಕೈಕ ಗ್ರಾಹಕರಾಗಿರುವ ಬಡ ಮತ್ತು ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವವರ ಸುಧಾರಣೆಯ ಬಗ್ಗೆ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರ ಶಾಹಿಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯ ಕೊರತೆಯನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತದೆ.

(5) ತೀರ್ಮಾನಗಳು

(ಎ) ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಮುಖ: ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು, ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ವಿಭಾಗಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಜನಸಂಖ್ಯೆಗೆ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಭೌತಿಕ ಪ್ರವೇಶಾತಿಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಸ್ವಲ್ಪ ದೂರದ ವರೆಗೆ ಕ್ರಮಿಸಿದೆಯೆಂದು ಹೇಳಬಹುದು.

ಸಂವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಗಳು, ಪ್ರಗತಿಪರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಮತ್ತು ರಚನಾತ್ಮಕ ತತ್ತ್ವಗಳ ತಳಹದಿಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸುವತ್ತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ದಾಪುಗಾಲಿನಿಂದ ಮುನ್ನುಗ್ಗಿದೆ. ಈ ಪ್ರಯತ್ನದ ಹಿಂದಿನ ಪೂರ್ವಸಿದ್ಧತೆಯು ನಿಸ್ಸಂದೇಹವಾಗಿ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಹಿನ್ನಲೆಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಾಧಾರಿತ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಅನುಭವಿಸಿರುವ ಪರಕೀಯತೆಯ ಭಾವವನ್ನು ತೊಡೆದುಹಾಕುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳ ಹಾದಿಯನ್ನು ತೆರೆದಿದೆ.

ಶಾಲೆಯ ಸ್ವತಂತ್ರ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಮಾನ್ಯತೆಗೆ ಅವಕಾಶ, ವಿಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಯೋಜನೆಯ ಅಗತ್ಯ ಹಾಗೂ ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಶಾಲೆಯ ಮೂಲಭೂತ ಸ್ವರೂಪದ ಕುರಿತಾದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ದತ್ತ ಸಂಚಯದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯು, ತಲಪದವರನ್ನು ತಲಪುವ ಮತ್ತು ಅವರುಗಳನ್ನು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಗೆ ಸೇರಿಸುವ ಮಾರ್ಗಗಳು ಹಾಗೂ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿದೆ.

(ಬಿ) ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ ಮತ್ತು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೂಲಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿನ ಹೊರಗಿಡುವಿಕೆಯ ನಿರ್ಮೂಲನ: ಕಲಿಕೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಬಗ್ಗೆ ಅಥವ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಗುಂಪುಗಳ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ

ಕಾಳಜಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಗಮನಹರಿಸದೆ ಶಾಲೆಗೆ ಭೌತಿಕ ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವತ್ತ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಕುಟುಂಬಗಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಅವಕಾಶಗಳ ಮೇಲೆ ಅಸಮತೋಲಿತ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರಿದೆಯಲ್ಲದೆ, ಅವರುಗಳನ್ನು ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿಡಲಾಗಿದ್ದು, ಪ್ರಗತಿಯತ್ತ ಮುಂದುವರಿಯುವ ಅವಕಾಶದಿಂದ ವಂಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಹೊರಗಿಡುವಿಕೆ, ತಾರತಮ್ಯ ಮತ್ತು ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವಿಕೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಹಿತಿ ಸಂಗ್ರಹಿಸುವಲ್ಲಿನ ಅಸಮರ್ಥತೆ ಅಥವಾ ಅನಿಚ್ಛೆಯು, ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವಿಕೆಗೆ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುವ ಹಾಗೂ ಅವುಗಳನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸುವ ನೀತಿ ನಿರೂಪಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರಿದೆ. ಈ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ, ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಹೊರಗುಳಿದ ವಿಭಾಗಗಳ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ ಇನ್ನೂ ಹೊರಗಿಟ್ಟಿರುವಂತೆಯೇ ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಪರಿಪಾಠಗಳು ಅವರುಗಳನ್ನು ಹೊರಗಿಡುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಿದ್ದು, ಅನೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ನಡುವೆಯೇ ಹೊರಬೀಳುವಂತೆ ಅವರನ್ನು ಒತ್ತಾಯಪಡಿಸುತ್ತವೆ.

ಇದಲ್ಲದೆ, ಪ್ರವೇಶಾತಿಯಲ್ಲಿನ ಹೆಚ್ಚಳದ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಹಲವಾರು ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಹೊರಗಿದ್ದಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ: ಬೀದಿಯ ಮಕ್ಕಳು, ಮನೆಯಿಲ್ಲದ ಮಕ್ಕಳು, ವಲಸೆ ಬಂದ ಕುಟುಂಬಗಳ ಮಕ್ಕಳು, ಅಲೆಮಾರಿ ಸಮುದಾಯಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ ಮಕ್ಕಳು; ಕಾನೂನಿನೊಂದಿಗೆ ಸಂಘರ್ಷದಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳು; ಸಂಘರ್ಷ ವಲಯಗಳಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುವ ಮಕ್ಕಳು; ಹೆಚ್‌ಐವಿ ಹೊಂದಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ಅಥವಾ ಹೆಚ್‌ಐವಿ ಹೊಂದಿರುವ ಪೋಷಕರ ಮಕ್ಕಳು; ಲೈಂಗಿಕ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರ ಮಕ್ಕಳು; ಮತ್ತು ಬಾಲ ಲೈಂಗಿಕ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರು.

ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಈ ವಲಯಕ್ಕೆ ನೀಡತಕ್ಕ ಆದ್ಯತೆಯಲ್ಲಿನ ಕೊರತೆಯು, ಆರ್ಥಿಕ ಬದ್ಧತೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಗೊಂಡಿದ್ದು; ಈ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ, ಪ್ರಗತಿಯ ಗತಿಯು ತೀವ್ರವಾಗಿ ಕುಂಠಿತಗೊಂಡಿದೆ. ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕಿನ ಕಾಯಿದೆಯ ಜಾರಿಯ ನಂತರವೂ ಆರ್ಥಿಕ, ಮಾನವ ಹಾಗೂ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಬದ್ಧತೆ ಇನ್ನಷ್ಟೆ ಕಾಣಬೇಕಿದೆ. ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿನ ಈ ಹೊರಪಡಿಸುವಿಕೆಯು ವಿಶೇಷತಃ ವ್ಯಾಕುಲಕರವೆನಿಸಿದ್ದು, ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಗಂಭೀರ ಹಾಗೂ ತ್ವರಿತ ಸುಧಾರಣೆಯ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

(ಸಿ) ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಒಳಿತು ಎನಿಸಿದ್ದು, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಪೂರೈಕೆಯನ್ನು ಕಡ್ಡಾಯಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ:

ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟವು ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಸಾಧನೆಯು ಕಳಪೆಯೆಂಬುದಾಗಿ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿತವಾಗಿದ್ದು; ಸರಕಾರಿ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಅಪಖ್ಯಾತಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ನೀಡಿದೆ. ಸರಕಾರದ ಆಡಳಿತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೂ ಈ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಅಸಹಾಯಕತೆಯಿಂದ ಕೈಚೆಲ್ಲಿದ್ದು, ಸಾರ್ವಜನಿಕ-ಖಾಸಗಿ ಸಹಭಾಗಿತ್ವಗಳ ಮೂಲಕ ನೇರ ಅಥವಾ ಪರೋಕ್ಷ ಪರಿಹಾರಗಳಿಗೆ ಖಾಸಗಿ ವಲಯದತ್ತ ನೋಡುತ್ತಿದೆ.[21]

ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸರಕಾರದ ಮೇಲೆ ಹೊರಿಸುವ ಆರ್‌ಟಿಇ ಕಾಯಿದೆಯ ಅಂಗೀಕಾರದ ಮೂಲಕ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವ ತನ್ನದೇ ಸ್ವಂತ ಉಪಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಇದು ಸಮವ್ಯಾಪಕವಾಗಿರುವ ಕಾರಣ; ಈ ನಡೆಯು, ಸರ್ಕಾರದಲ್ಲಿನ ವಿರೋಧಾಭಾಸವೆನಿಸಿದೆ. ಸಮಾಜದ ವಿವಿಧ ವರ್ಗಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಬೃಹತ್ ಕಂದಕವನ್ನು ನಿವಾರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವ ಆರ್‌ಟಿಇ ಕಾಯಿದೆಯ ವಿರುದ್ಧ ನೀತಿರಚನೆ ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯಾಂಗ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಉಗ್ರ ಹೋರಾಟ ನಡೆಯುತ್ತಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಹಿತದ ವಿಷಯ ಎಂಬ ಸಂವಿಧಾನದ

ಉಲ್ಲೇಖವನ್ನು ಸುಪ್ರೀಂ ಕೋರ್ಟ್ ಎತ್ತಿಹಿಡಿದಿದ್ದರೂ, ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರು ನಡೆಸುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಕಾಯಿದೆಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಿಂದ ತೆಗೆದುಹಾಕುವ ಮೂಲಕ ಕಾಯಿದೆಯನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸಿದೆ. ಈ ಮೂಲಕ ಎಲ್ಲ ನಾಗರಿಕರ ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸರಕಾರದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಖರವಾದ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯನ್ನು ನೀಡುವ ಸದವಕಾಶವನ್ನು ಸುಪ್ರೀಂಕೋರ್ಟ್ ಕಳೆದುಕೊಂಡಿದೆ. ನ್ಯಾಯಾಲಯದ ಈ ನಿಲುವನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಿರುವ ಪರಿಶೀಲನಾ ಅರ್ಜಿಯನ್ನು ಐದು ಸದಸ್ಯರ ಸಂವಿಧಾನ ಪೀಠವು ವಿಚಾರಣೆ ನಡೆಸುತ್ತಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕಿನ ಬಗ್ಗೆ ನಿಸ್ಸಂದಿಗ್ಧವಾದ ಸಂವಿಧಾನದ ನಿಲುವನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಲು ಹಾಗೂ ಅದನ್ನು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿನ ಸರಕಾರದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಮತ್ತೆ ಸ್ಫುಟಪಡಿಸಲು ನ್ಯಾಯಾಲಯವು ಈ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು, ಖಾಸಗಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಈ ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಹೊತ್ತಿರುವ ಸರ್ಕಾರದ ಕಾರ್ಯಾಂಗಕ್ಕೂ ಪ್ರಬಲ ಸಂದೇಶವನ್ನು ರವಾನಿಸುತ್ತದೆಂದು ನಾವು ಆಶಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ.

NOTES/ ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳು

1. *Human Development in India: Challenges for a Society in Transition* (2010), Oxford University Press.
2. A precursor to the idea of "cultures of poverty" (Oscar Lewis 1959) that is finding resonance in some of the most developments in the education sector.
3. These were: (i) Woods Dispatch of 1854; (ii) Indian Education Commission (or Hunter Commission) of 1882; (iii) University Commission, 1902; (iv) Sadler Commission, 1917; (v) Hartog Commission, 1929; (vi) Sapru Commission, 1934; (vii) Abbot-Woods Report, 1936-37; (viii) Sargent Report (or the fi rst CABE Report); (ix) University Commission or Radhakrishnan Report, 1948; (x) Mudaliar Commission, 1952.
4. Thus, the commission notes, "provision should be made for the teaching of subjects like Home Craft, Music, Drawing, Painting, etc, which specially appeal to girls...."
5. This has been acknowledged in the National Policy document of 1986, Ministry of Human Resource Development (MHRD).
6. This brilliant term was fi rst used by Vimala Ramachandran in her book, *Gender and Social Equity in Primary Education: Hierarchies of A ccess* (2003), New Delhi: Sage. There is no better way to describe the unequal structure of the schooling system in India.
7. Kendriyavidyalayas for children of central government employees only are also very wellfunded and managed and while set up earlier are another example of the dual approach followed by government in schooling.
8. AmbrishDongre, "What Is the Per Child Expenditure in Government Schools?" Accountability Initiative (2012), Centre for Policy Research, India.
9. Quality India (Special Issue) – Government Thrust in Quality Education – Interview with Human Resource Minister, Kapil Sibal.
10. This inclusion in the RTE Act is in recognition of the fact that every child has "merit" and that given the right opportunities every child can flourish. The idea of creating separate and "more special" spaces of so-called more deserving children is contrary to this notion of equality and thus expunged from the RTE Act.
11. The SSA has multiple monitoring mechanisms-Monitoring Institutions (MIs) at state level; JRM at the central level; BRCs/CRCs for academic monitoring and now NCPCR through RTE. In addition departmental monitoring is separate – conducted by BEOs and DIETs.

12. Before RTE was passed the centre-state share was on a sliding scale of 55-45. However due to the special requirements of RTE it has now been fi xed at 65-35. The NE and special category states continue to receive funds in the proportion of 90:10.
13. Department of Education, *SSA: A Framework (2011)*, Ministry of Human Resource Development, Government of India.
14. National University for Educational Planning and Administration.
15. See S Balagopal (2010), "Rationalizing Seclusion: Preliminary Analysis of a Residential Schooling Scheme for Poor Girls in India" in *Feminist Theory*, New Delhi: Sage and V Ramachandran (2009), "Towards Gender Equality in Education", EFA Mid-decade Assessment, NUEPA for review of the KGBV and its impact on girls' schooling.
16. M Sedwal and S Kamat (2008), Education and Social Equity with a special focus on Scheduled Caste and Scheduled Tribes in Elementary Education; Research Monograph 19, CREATE, IDS, Sussex.
17. Till this amendment was made education had been a part of the Directive Principles of State Policy, which carry no legal obligation on the State to provide. Thus this shift marked a paradigm change in the way delivery of educationis to be perceived.
18. The provision related to quality are often confused with the maximum that a school is required to provide. In fact they determine only the floor. A school that is unable to provide what is mentioned in the Act does not in fact qualify as a school at all.
19. The provisions related to infrastructure, etc, are in the Schedule of the Act; those related to teacher qualifications in Section 23; those related to the duties of teachers in Section 24; and those related to curriculum and evaluation (CCE) in Section 29. Several other provisions such as those related to ban on non-teaching duties and corporal punishment are also related to improving the quality of the learning environment in schools.
20. While the Supreme Court ruled in favour of the Act, reiterating the public good nature of education, it gave an unfortunate exception to m inority run schools. However, the private school lobby has fi led a review petition and a 5-member bench is expected to look at it.
21. A quick look at states that have improved their educational profi les, such as Himachal Pradesh, shows that they have in fact done so through better public provision of schooling. In Himachal Pradesh the disparity in achievement across social groups is also much less. See IHDS Report and NFHS-3 for details.

REFERENCES

Batra, Poonam (2005): "Voice and Agency of Teachers: Missing Link in National Curriculum Framework 2005", *Economic & Political Weekly*, Vol 40, No 40, October, pp 1-7.

Lewis, Oscar (1959): *Five Families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty*, Basic Books, Reprinted in 1975.

NPE (1968): *National Policy of Education,* Department of Education, Ministry of Human Resource Development, Government of India. – (1986): *National Policy of Education,* Department of Education, Ministry of Human Resource Development, Government of India.

Sharma, Gunjan (2013): "Exclusion and School Curriculum: A Glimpse of Textbook Renewal in India", paper written for the India Exclusion Report.

Sujatha, K (2002): "Education among the Scheduled Castes" in *India Education Report: A Profile of Basic Education,* CED.